EVALUATION D'UN PROGRAMME DE PAIRS AIDANTS IMPLANTE AUPRES DE DEUX POPULATIONS ETUDIANTES, EN CONCERTATION AVEC LES RESSOURCES DU MILIEU

Marc Tourigny
Marie-Claire Laurendeau
Gilbert Gagnon
Françoise Beauregard

DÉPARTEMENT DE SANTÉ COMMUNAUTAIRE
DSC
DEPARTMENT OF COMMUNITY HEALTH
HÔPITAL GÉNÉRAL DE MONTRÉAL • THE MONTREAL GENERAL HOSPITAL

Juillet 1989

EVALUATION D'UN PROGRAMME DE PAIRS AIDANTS IMPLANTE AUPRES DE DEUX POPULATIONS ETUDIANTES, EN CONCERTATION AVEC LES RESSOURCES DU MILIEU

Marc Tourigny
Marie-Claire Laurendeau
Gilbert Gagnon
Françoise Beauregard

Département de Santé Communautaire
Hôpital général de Montréal

Cette recherche a bénéficié d'une
subvention recommandée par le
Conseil québécois de la recherche sociale

Juillet 1989

90-02523/

© Tous droits réservés
Département de santé communautaire
Hôpital général de Montréal

Dépôt légal: 3ième trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2 - 9800406 - 4 - 9

TABLE DES MATIERES

RESUME i

REMERCIEMENTS ii

INTRODUCTION 1

1. PROBLEMATIQUE 2
   1.1 Réseau de soutien social des adolescents 2
   1.2 L'aide par les pairs 3
      1.2.1 Définitions 3
      1.2.2 Avantages 4
      1.2.3 Modèles de base 5
   1.3 L'évaluation des programmes de pairs aidants 6
      1.3.1 L'impact sur les pairs aidés 6
      1.3.2 L'impact sur les pairs aidants 7
      1.3.3 L'impact sur le milieu 7

2. BUTS ET OBJECTIFS 8
   2.1 Modèles d'intervention 8
   2.2 Modèles d'évaluation 9

3. METHODOLOGIE 10
   3.1 Sources de données et instruments. 10
   3.2 Variables 14
      3.2.1 Les données quantitatives 14
      3.2.2 Les données qualitatives 17
   3.3 Analyse des données 18

4. EVALUATION DE L'IMPLANTATION 19
   4.1 Activités liées à l'opérationnalisation du programme 19
      4.1.1 Milieux d'implantation 19
         4.1.1.1 Personnel de coordination 22
         4.1.1.2 Agent de liaison 23
         4.1.1.3 Comité de soutien 25
      4.1.2 Recrutement 26
      4.1.3 Formation 30
   4.2 Activités liées à la production des services 37
      4.2.1 Promotion des services 37
      4.2.2 Services d'aide par les pairs et supervision 38
   4.3 Résultats du questionnaire s'adressant à la population étudiante 39
      4.3.1 Notoriété du projet 39
      4.3.2 Perception des services d'aide 44
      4.3.3 Attitudes des jeunes vis-à-vis l'entraide 45
      4.3.4 Réseau de soutien social des jeunes 53
      4.3.5 Problèmes pour lesquels les jeunes peuvent s'entraider 55

5. EVALUATION DE L'IMPACT 65
   5.1 Sur les pairs aidants 65
   5.2 Sur les pairs aidés 69
   5.3 Sur le milieu 70

6. DISCUSSION 70
6.1 Evaluation d'implantation 70
6.1.1 Planification du programme et implication des milieux 70
6.1.2 Réseau de soutien social des adolescents 72
6.1.3 Recrutement 74
6.1.4 Formation 75
6.2 Evaluation de l'impact 78
6.2.1 Pairs aidants 78
6.2.2 Pairs aidés 79
6.2.3 Milieu 81

7. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 81

REFERENCES 86

ANNEXE 1 Contenu de la formation

ANNEXE 2 Journal de bord des coordonnatrices

ANNEXE 3 Questionnaire d'évaluation des sessions de formation

ANNEXE 4 Registre des pairs aidants

ANNEXE 5 Questionnaire sur la formation

ANNEXE 6 Protocoles d'entrevue auprès des pairs aidants et des adultes

ANNEXE 7 Questionnaire s'adressant à la population étudiante

RESUME

A l'automne 87, les CLSC Métro et St-Henri mettaient sur pied un programme d'aide par les pairs. Au CLSC Métro, le projet a été implanté au module Westmount du CLSC alors qu'à St-Henri, il a été implanté à la Polyvalente St-Henri. Essentiellement, le programme d'aide par les pairs visait à renforcer les habiletés de communication interpersonnelle et l'entraide chez les jeunes. Une évaluation de l'implantation et de l'impact du programme a été effectuée durant la première année de son implantation. Cinquante-trois pairs aidants ont reçu une formation de 12 heures portant sur différentes habiletés de communication et de résolution de problèmes. Les résultats de l'évaluation montrent que malgré une promotion importante et une bonne connaissance du projet dans les milieux d'implantation, seulement une cinquantaine de jeunes auraient bénéficié d'une aide quelconque provenant d'un pair aidant. Par ailleurs, les pairs aidants semblent avoir apprécié la formation de même que leur participation au programme. De plus, on note chez les pairs aidants, une amélioration de leurs relations interpersonnelles, une plus grande confiance en soi et une meilleure connaissance de soi. Les pairs aidants du CLSC Métro ont aussi amélioré leur capacité d'empathie. Des données concernant les attitudes des jeunes vis-à-vis l'entraide, leur réseau de soutien social et les problèmes pour lesquels ils pensent pouvoir s'entraider sont également présentées et discutées. Enfin, suite à une discussion des résultats, une série de recommandations est offerte pour faciliter l'implantation éventuelle de programmes d'aide par les pairs dans d'autres milieux.

REMERCIEMENTS

Les auteurs aimeraient remercier les coordonnatrices de chacun des CLSC, Emmelyne Normil, Micheline Vallières-Joly, Yvette Feig, Bonnie Norman, Caroline Kennedy et Joan McCrimmon pour leur appui tout au long du projet. Nous remercions également les pairs aidants et les adultes des écoles et des communautés de Westmount et St-Henri qui ont bien voulu participer à l'évaluation du projet. Leurs commentaires sur les divers aspects du projet se sont avérés utiles et pertinents. Nous désirons aussi exprimer notre gratitude à Martine Comeau, Louise Francoeur et Lise Turcotte qui ont apporté un soutien technique considérable et très apprécié. Finalement, nous aimerions remercier Francine Ouellet et Anne Quéniart pour leurs conseils pendant la réalisation du projet, de même que Michel Mongeon et Andrée Demers pour leurs commentaires critiques pendant la préparation du rapport.

INTRODUCTION

En 1986, le CLSC Métro présentait les résultats d'une évaluation des besoins sociaux et de santé de la population de Westmount. Cette enquête avait été menée auprès de personnes impliquées dans la communauté (professionnels de la santé, de l'éducation, membres d'organismes communautaires). Le rapport (Aitken et coll., 1986) montre que les problèmes identifiés sont surtout reliés à la famille et aux conséquences des problèmes familiaux sur les enfants et les adolescents. Le divorce, les conflits familiaux, les relations parents/enfants, la violence familiale, la consommation de drogue, d'alcool et de cigarettes sont parmi les principaux problèmes identifiés. Ces résultats ont amené le CLSC Métro, par l'intermédiaire de son nouveau module de Westmount, à se pencher sur l'élaboration d'une intervention s'adressant directement aux adolescents vivant sur le territoire de Westmount.

Parallèlement, le CLSC St-Henri effectuait une étude de besoins auprès de 213 jeunes de la Polyvalente de St-Henri. L'étude (Lanctôt, 1986) montre que les jeunes considèrent leurs amis comme la principale source d'aide, suivis des parents, des frères et soeurs, des policiers, etc. Les cinq sources de préoccupations majeures de ces jeunes sont la consommation de drogue et d'alcool, les problèmes reliés à l'école et aux professeurs, le manque d'écoute, les difficultés de communication avec les amis et les inquiétudes face au marché du travail. Au même moment, le CLSC faisait face à des réductions au niveau des ressources humaines affectées à la population étudiante de la Polyvalente pour l'année 87-88. Depuis quelques années, la population de 18 ans et moins du quartier St-Henri diminue constamment. Cette situation a entraîné non seulement une réduction au niveau de la population étudiante de la Polyvalente mais aussi un contingentement des ressources humaines. Le temps de travail de l'infirmière du CLSC affectée à la Polyvalente est passé de cinq à trois jours par semaine. Cette diminution des ressources et l'analyse de besoins qui montre entre autres que les jeunes sont une source d'aide importante, ont amené le CLSC St-Henri à vouloir développer une nouvelle forme d'intervention auprès des jeunes.

C'est dans ce contexte qu'à l'automne 1986, les responsables de santé mentale des deux CLSC et du DSC de l'Hôpital général de Montréal se sont rencontrés afin d'étudier la possibilité d'élaborer un projet conjoint visant à intervenir auprès des jeunes des quartiers St-Henri et Westmount. Ils en sont vite venus à privilégier une intervention basée sur l'aide par les pairs. Ce type d'intervention semblait tout à fait approprié, compte tenu des résultats des études de besoins et des contraintes des deux CLSC au niveau des ressources disponibles. Une série de rencontres s'est amorcée dans le but de définir davantage les orientations du projet et de préparer une demande de subvention visant à documenter l'implantation et l'impact de l'intervention sur les populations étudiantes concernées.

A l'automne 87, la subvention était accordée et le projet était mis en branle. Les responsables des deux CLSC se sont occupés d'amorcer les préparatifs d'implantation et ce, en collaboration avec les écoles de leur territoire, tandis que le DSC avait comme tâches principales de préparer le guide de formation des pairs aidants et de coordonner le projet de recherche. Ce rapport présente l'évaluation de l'implantation du programme dans les deux secteurs de CLSC et les mesures préliminaires d'impact.

1. PROBLEMATIQUE

L'adolescence est une période de transition particulièrement mouvementée. Les transformations physiques reliées à la puberté, la recherche d'une identité propre et le choix d'un rôle à sa mesure dans la société déstabilisent momentanément l'adolescent. Par contre, l'adolescence ne suffit pas à expliquer à elle seule, l'ampleur et la sévérité des problèmes rencontrés par les jeunes d'aujourd'hui. Le contexte social, caractérisé par les difficultés économiques, la transformation de la famille traditionnelle et une multiplicité de croyances et de valeurs, accentue encore davantage l'insécurité et l'instabilité vécues durant l'adolescence. Plusieurs études portant sur les besoins des jeunes concluent d'ailleurs qu'il s'avère prioritaire de s'attarder à la prévention des problèmes de santé mentale chez les adolescents (Roy, 1985; Ayotte et Roy, 1986). Cette préoccupation est particulièrement importante puisque selon Northman (1985), c'est à l'adolescence que le jeune commence à exprimer ses besoins et à accepter de l'aide de façon personnelle.

1.1 Réseau de soutien social des adolescents

Selon Norbeck (1981: voir Lacroix, 1983), on connaît encore peu de choses au sujet du soutien disponible pour les adolescents à l'intérieur de leur réseau social. L'adolescence marque une étape décisive dans l'apprentissage de l'autonomie. L'adolescent cherche à s'émanciper face aux adultes, à se distancer de sa famille. Malgré ce phénomène, il semble que les parents demeurent une des principales sources d'aide pour les adolescents (Burke et Weir, 1978a; Roy, 1985) et ce, principalement pour les problèmes concernant l'orientation future et les prises de décisions (Lacroix, 1983; Loy et Norland, 1981).

Greenberg et coll. (1983), dans une étude menée auprès de jeunes âgés de 12 à 19 ans, mentionnent que la qualité de l'attachement aux parents est une variable significativement plus puissante que l'attachement aux pairs pour prédire l'état de bien-être d'un jeune. Ils ajoutent toutefois que lorsque les parents sont perçus comme rejetants ou indifférents, le jeune se tourne alors vers ses pairs dans sa recherche d'aide. Le rôle des parents comme source d'aide peut être plus ou moins central selon le type de problèmes, l'âge de l'adolescent et le contexte (Burke et Weir, 1978a).

Les autres adultes côtoyés par l'adolescent apparaissent beaucoup moins importants dans le réseau de soutien de ce dernier. Garbarino et coll., (1978) constatent qu'en vieillissant les jeunes comptent de moins en moins d'adultes significatifs dans leur vie. Les intervenants scolaires ne semblent pas représenter une source d'aide très présente dans le réseau social de l'adolescent. Selon Ayotte (1984), l'intervention auprès des adolescents pose des difficultés particulières pour les intervenants. Les principaux obstacles limitant l'intervention auprès des jeunes sont la formation inadéquate et l'isolement des intervenants, les contingences du milieu scolaire et le manque de ressources matérielles affectées aux besoins des jeunes. Les intervenants scolaires jouent un rôle davantage curatif puisqu'ils interviennent presqu'uniquement auprès de jeunes vivant des problèmes graves et urgents, délaissant ainsi l'aspect préventif et une portion importante de la population étudiante. Dans ce contexte, le rôle des adultes en tant que source d'aide est donc passablement restreint. Ceci ne veut pas dire toutefois que l'adulte ne

peut pas jouer un rôle important auprès des adolescents. Ces derniers ont en effet besoin de modèles et de soutien pour les aider à évoluer. Selon Hauck (1971), une relation satisfaisante entre adulte et adolescent est possible dans un contexte où il y a des occasions fréquentes de contacts directs à l'intérieur de cadres informels.

Les auteurs s'accordent donc pour dire qu'il existe chez les adolescents un réseau d'aide et d'information, et que dans plusieurs situations, c'est vers leurs pairs qu'ils se tournent pour obtenir de l'aide (Edge, 1984; Jourdain & Trudel, 1986; Poulin & Vigneault, 1986; Roy, 1985). Pour des problèmes quotidiens, des problèmes de drogue, des problèmes sentimentaux ou de dépression, il semble que les pairs soient la première source d'aide (Lacroix, 1983; Loy et Norland, 1981; Poulin & Vigneault, 1986). De même, plusieurs enquêtes démontrent qu'en matière de sexualité et de contraception les pairs sont la plus importante source d'information (Légaré et coll., 1987; Thornburg, 1981). Jourdain et Trudel (1986) suite à l'expérimentation d'un projet d'entraide par les pairs, constatent que l'information reçue par l'intermédiaire des pairs serait davantage mémorisée que celle transmise par les intervenants. Les pairs semblent donc jouer un rôle important dans le réseau de soutien de l'adolescent.

1.2 L'aide par les pairs

Depuis quelques années, les programmes d'aide par les pairs ont gagné beaucoup de popularité dans les milieux scolaires. Kingsland et Carr (1985) rapportent qu'environ 52% des universités et collèges du Canada avaient un tel programme en 1984. Au Québec, Poulin et Vigneault (1985, voir Poulin et Vigneault, 1986) mentionnent que sur 39 cégeps contactés, 11 ont ou ont eu un programme d'aide pour les pairs. Il s'avère important, avant de voir les raisons qui ont entraîné une expansion de ces programmes, de s'arrêter sur certaines définitions.

1.2.1 Définitions

Une revue de la littérature sur les programmes de pairs aidants, permet de constater qu'il n'existe pas de consensus quant à la terminologie employée pour décrire ces programmes et leurs participants (Limoges, 1982). Les termes co-conseiller, pair aidant, entraidant, para-conseiller, multiplicateur, facilitateur, sont à tour de rôle utilisés pour décrire des réalités parfois semblables, parfois différentes.

Une première distinction importante à faire est celle entre l'aide et l'entraide. Selon le Petit Robert, l'entraide se définit comme l'action de s'aider mutuellement. L'entraide correspond donc à un échange d'aide entre individus. Selon Bédard et Brault (1985: voir Poulin et Vigneault, 1986), la relation d'entraide peut être vécue à deux ou trois, dans une relation d'amitié ou encore dans des groupes d'entraide de toutes sortes. Toujours selon le Petit Robert, l'aide est "l'action d'intervenir en faveur d'une personne en joignant ses efforts aux siens". L'American School Counselors Association (ASCA, 1975: voir Poulin et Vigneault, 1986) définit l'aide par les pairs comme un ensemble de comportements aidants, réalisés par des non-professionnels auprès de leurs semblables dans le cadre d'une relation d'aide. L'aide individuelle, la direction de groupes, la direction de discussions, le conseil, l'enseignement et toute autre activité d'aide interpersonnelle et d'assistance sont autant de formes que peut prendre cette aide.

Dans cette optique, la majorité des programmes de pairs aidants sont davantage axés vers l'aide que l'entraide. En effet, de façon générale, les programmes de pairs aidants sont définis comme des programmes où des adolescents sont sélectionnés dans le but d'être formés à des habiletés de communication qui leur serviront à mieux aider leurs pairs et ce, sous la supervision d'un adulte, professionnel ou non (D'Andrea et Salovey, 1983; Edge, 1984; Varenhorst, 1984). L'aide fournie prend généralement la forme d'écoute, de diffusion d'information et d'aide à la prise de décision et à la résolution de problèmes.

1.2.2 Avantages

Les besoins grandissants de la population, les coupures budgétaires ayant entraîné avec elles une réduction des ressources et des services, ainsi qu'une insatisfaction croissante, ont ouvert la voie à un mouvement en faveur de l'utilisation de l'aide naturelle ou non-professionnelle comme moyen d'intervenir auprès de différentes clientèles (Myrick et Erney, 1979; Varenhorst, 1984). Un principe de base de ce mouvement est que "la plupart des personnes peuvent arriver à solutionner leurs difficultés par eux-mêmes si on leur en donne la chance" (Poulin et Vigneault, 1986; p.10). Selon Poulin et Vigneault (1986), il existe deux courants d'aide non-professionnelle. D'un côté, on retrouve les interventions où l'on forme des personnes dans le but d'augmenter leur capacité à aider adéquatement les gens de leur entourage. L'autre courant vise surtout à mettre en valeur l'aide naturelle que s'apportent les personnes sans en changer l'essence. Les deux favorisent donc l'amélioration du réseau de soutien social et la prise en charge par les gens eux-mêmes des problèmes qui les concernent. Le programme d'aide par les pairs s'inscrit dans le premier courant, i.e. l'amélioration des interventions d'aide non-professionnelle. Nombreux sont les auteurs qui y voient des avantages non négligeables comparativement à l'approche traditionnelle ou professionnelle.

Un des principaux avantages des programmes de pairs aidants est l'opportunité qu'ils offrent aux intervenants d'élargir les services offerts (Varenhorst, 1984). Non seulement les pairs aidants augmentent-ils le nombre de personnes desservies, mais leur disponibilité rend les services plus accessibles et ils rejoignent souvent des clientèles qui n'étaient pas touchées par les services professionnels (Myrick and Erney, 1979; Lewis, 1976). Les pairs aidants ont en effet accès à tout un ensemble de sous-groupes non-accessibles aux professionnels ou non rejoints par eux. Par exemple, les minorités ethniques, les décrocheurs, les jeunes déviants seraient davantage accessibles par l'intermédiaire des pairs (Myrick and Erney, 1979; Gottlieb, 1975). Edge (1984) mentionne également que les pairs aidants peuvent répondre aux besoins de jeunes qui ne reçoivent pas l'attention des professionnels parce que leurs besoins sont jugés moins importants.

Plusieurs recherches (Scott & Warner, 1974; Myrik and Erney, 1979; Mc Williams, 1979) suggèrent que les pairs aidants et les autres para-professionnels sont souvent aussi efficaces que les professionnels dans la relation d'aide. Les principaux avantages du pair aidant sur le professionnel consistent en une plus grande disponibilité, une meilleure connaissance du milieu culturel des adolescents, une façon de présenter l'information souvent moins formelle et moins intimidante, une plus grande facilité à être accepté (tout au moins au début de la relation) et une plus grande habileté à identifier les besoins et à être empathique (Edge, 1984; Jourdain et Trudel, 1986). L'appartenance au milieu ainsi qu'une formation minimale permettent donc aux pairs aidants de fournir une aide efficace.

Finalement, l'aspect préventif des programmes de pairs aidants est particulièrement prometteur. De plus en plus, les orientations contemporaines en santé mentale mettent l'accent sur "la nécessité d'aller vers la prévention primaire et l'intervention précoce" (Ayotte et Roy, 1986, p. 11). Dans cette optique, les programmes de pairs aidants constituent un moyen de favoriser le développement social et affectif des jeunes en leur permettant de s'approprier les connaissances et les habiletés dont ils ont besoin pour répondre adéquatement aux problèmes et difficultés qu'ils rencontrent dans leur vie (Edge, 1984; Varenhorst, 1984). La prévention s'effectue non seulement auprès des jeunes formés, mais également auprès de l'ensemble des adolescents d'un milieu donné puisque les pairs aidants viennent augmenter la qualité des réseaux de soutien et deviennent des modèles positifs auprès des autres jeunes.

Les programmes de pairs aidants sont donc particulièrement appropriés dans des contextes où les ressources sont rares ou limitées, où les objectifs sont axés vers la prévention et où l'on cherche à atteindre des populations difficilement accessibles par le biais des services traditionnels.

1.2.3 Modèles de base

Il existe trois modèles distincts d'aide par les pairs: le modèle d'aide formelle, le modèle d'aide informelle et le modèle de groupe. Non seulement ces modèles répondent-ils à des objectifs différents mais le recrutement, la formation des jeunes, la clientèle et les problématiques visées varient de l'un à l'autre.

Le modèle d'aide formelle se rapproche davantage du modèle professionnel. Les jeunes sont formés à des habiletés de relation d'aide qu'ils utiliseront dans un contexte plus formel, où les pairs aidés ou "clients" seront rencontrés dans un local déterminé et à des moments précis. Ce type de programme est vu comme une extension des services de counseling permettant d'augmenter la quantité de services offerts. Lors du recrutement, on favorisera davantage des jeunes ayant de bonnes habiletés de communication. Fink et coll., (1978) soulignent que ce type d'approche serait surtout approprié pour répondre à des demandes d'aide de nature académique comparativement à des problèmes d'ordre plus personnel, quoique plusieurs programmes de ce type visent aussi des problèmes d'ordre personnel.

Le deuxième modèle favorise une approche d'aide informelle où on enseigne aux jeunes à s'intéresser aux autres et à s'occuper d'eux. Les jeunes ayant reçu la formation interviennent auprès de leurs amis en les sensibilisant à des relations personnelles plus chaleureuses et plus satisfaisantes (Poulin et Vigneault, 1986). Ces programmes cherchent surtout à développer des relations d'aide naturelle où le style, la personnalité et les valeurs des jeunes sont respectés (Bérubé et coll., 1985). Un des objectifs importants de ces programmes est d'augmenter la qualité des réseaux de soutien des adolescents. L'aide apportée par les pairs aidants se produit alors dans des contextes naturels et de façon spontanée.

Le dernier modèle est moins répandu et s'apparente davantage au groupe d'entraide. De façon régulière, des jeunes se rencontrent pour discuter de leurs difficultés. Ces groupes sont soit ouverts à tous les jeunes ou à un certain nombre d'entre eux. Animés par un adulte parfois assisté par des pairs aidants, ces groupes permettent aux jeunes de s'aider entre eux, l'aide étant

offerte durant les rencontres. Les jeunes de ces programmes ne reçoivent aucune formation proprement dite mais ils apprennent de nouvelles habiletés grâce au "modelage" par les pairs et par l'animateur. Le recrutement est dirigé vers les jeunes présentant des problèmes personnels.

Cette représentation des modèles est théorique puisque dans la réalité, les programmes d'aide par les pairs se situent plutôt sur un continuum où à une extrémité on retrouve le modèle formel, très semblable aux services professionnels existants et à l'autre extrémité, le groupe d'entraide, le modèle informel se situant quelque part entre les deux.

1.3 L'évaluation des programmes de pairs aidants

L'état de la recherche concernant l'efficacité des programmes de pairs aidants est encore embryonnaire, en particulier au Québec. Bien qu'on constate qu'un nombre de plus en plus grand d'intervenants s'intéressent aux programmes de pairs aidants, il existe peu d'évaluations de ces programmes et celles qui existent sont surtout de type descriptif (Salovey et D'Andrea, 1984). Malgré le manque d'études d'impact et les lacunes méthodologiques recensées, Gruver (1971) et Scott et Warner (1974) s'accordent tout de même à dire que l'on a recueilli suffisamment d'indices positifs pour conclure à la pertinence des programmes de pairs aidants. Par ailleurs, les recherches visant à mesurer l'efficacité des programmes de pairs aidants se sont surtout attardées à trois aspects, soit l'impact sur les pairs aidés, sur les pairs aidants et sur le milieu dans lequel est implanté le programme.

1.3.1 L'impact sur les pairs aidés

Peu de recherches ont porté sur les gains réalisés par les pairs aidés suite à des interventions de pairs aidants ayant suivi une formation (Varenhorst, 1984). Cet état de fait s'explique selon Varenhorst (1984), par le fait que les interactions avec les pairs aidés se produisent surtout dans un contexte naturel et informel, que les objectifs d'intervention touchant les pairs aidés sont souvent imprécis et finalement que les recherches sont peu adaptées à la réalité "terrain". Parmi les recherches ayant évalué l'impact sur les pairs aidés, les résultats sont presque tous positifs (Ayotte et Roy, 1986). Fink et coll. (1978) ainsi que Mc Dowell (1983) rapportent que les pairs aidés perçoivent généralement de façon positive l'aide reçue des pairs aidants.

Au Québec, deux projets particulièrement intéressants ont été implantés. Le projet Multi-Jeunesse à Rimouski est un projet d'entraide visant la sexualité et la planification des naissances en milieu scolaire (Légaré et coll. 1987). Les résultats obtenus après trois ans d'intervention, ont démontré peu d'effets spécifiques sur les pairs aidés. Les auteurs rapportent une amélioration des connaissances sur la sexualité, les MTS et la planification des naissances chez les élèves de niveau secondaire ayant consulté un pair aidant, comparativement aux élèves de l'école contrôle n'ayant pas reçu l'intervention. Aucun effet n'a été démontré chez les pairs aidés de niveau collégial.

Le deuxième projet est un projet d'aide par les pairs en rapport avec l'apprentissage scolaire (peer tutoring program). Evoy (1983) rapporte que les pairs aidés semblent bénéficier du programme. Ils ont amélioré considérablement leurs résultats scolaires dans la matière concernée, certains pairs aidés étant même devenus par la suite des pairs aidants.

1.3.2 L'impact sur les pairs aidants

Comme le soulignent Poulin et Vigneault (1986), les recherches qui se sont intéressées à l'impact des programmes sur les pairs aidants sont les plus nombreuses. Elles s'accordent pour conclure que les pairs aidants bénéficient grandement des programmes (Ayotte et Roy, 1986; Besecker et Aug, 1985; Edge, 1984). Parmi les principaux effets notés, on mentionne une amélioration du sentiment de compétence et de l'estime de soi (Delworth et coll., 1974; Evoy, 1983), une amélioration des comportements relationnels (Besecker et Aug, 1985; Mc Williams, 1979), une plus grande confiance en soi (Besecker et Aug, 1985) et une plus grande implication sociale (Besecker et Aug, 1985; Mc Williams, 1979; Evoy, 1983).

Bien que les formations utilisées dans le cadre des programmes de pairs aidants soient très variées, Limoges (1982) et Carr et Saunders (1980) concluent qu'en règle générale, elles donnent de bons résultats. L'amélioration des pairs aidants suite à ces formations ne semble pas faire de doute. Les auteurs (Myrick et Erney, 1979; Cooker et Cherchia, 1976) s'accordent pour dire que des jeunes peuvent être formés efficacement à jouer leur rôle de pair aidant.

1.3.3 L'impact sur le milieu

Il semble que les programmes de pairs aidants aient non seulement des effets sur les pairs aidants et les pairs aidés, mais ils influenceraient également les milieux dans lesquels ils sont implantés (Ayotte et Roy, 1986). Les quelques recherches qui se sont attardées à mesurer les effets du programme de pairs aidants sur le milieu mentionnent que l'intervention a amélioré le climat de l'école, l'attachement des élèves à l'école et l'estime de soi des élèves (Grady, 1980; Besecker et Aug, 1985; Evoy, 1983). Buck (1977) rapporte une diminution de l'agressivité et de l'absentéisme scolaire suite à l'introduction d'un programme de pairs aidants. De son côté, Vriend (1969) note une amélioration des relations entre élèves et de la participation en classe de même que de meilleures habitudes de travail.

Légaré et coll. (1987) ont tenté de mesurer de façon objective l'impact de leur programme sur les milieux d'implantation (augmentation des connaissances sur la sexualité, diminution du nombre de grossesses précoces, etc.). Les résultats ne permettent toutefois pas de conclure à un impact sur les milieux d'intervention.

En résumé, il existe encore peu d'évaluations sur les effets des programmes de pairs aidants. Blain et Brusko (1985) recommandent que les recherches futures s'attardent à mieux cerner à qui les programmes profitent le plus et quels sont leurs effets sur l'ensemble de l'école. Ayotte et Roy (1986) soulèvent également l'importance de mieux comprendre les mécanismes d'implantation des programmes de pairs aidants ainsi que la nature même de l'intervention pratiquée par les pairs aidants, les recherches évaluatives portant sur ces aspects étant particulièrement rares.

2. BUTS ET OBJECTIFS

Lors des rencontres de planification du projet, les responsables du DSC et des CLSC ont défini leurs modèles d'intervention et d'évaluation du programme. Ces modèles sont présentés brièvement dans la section qui suit.

2.1 Modèles d'intervention

Le but ultime de l'intervention était de promouvoir la santé mentale et de prévenir l'apparition de problèmes psycho-sociaux dans une population de jeunes fréquentant l'école secondaire. L'aide par les pairs a été identifiée comme un moyen particulièrement intéressant d'atteindre ce but. Les objectifs du programme de pairs aidants ont été définis comme suit:

Objectif général du programme de pairs aidants
- Renforcer les compétences individuelles et l'entraide chez les jeunes.

Objectifs spécifiques
- Augmenter les habiletés de communication interpersonnelle des jeunes;
- Augmenter les habiletés de résolution de problèmes;
- Augmenter la connaissance et l'utilisation des ressources du milieu;
- Augmenter la capacité des jeunes à se connaître eux-mêmes.

Pour atteindre ces objectifs, les promoteurs avaient identifié certains aspects qui devaient apparaître dans le programme de pairs aidants: 1) un comité de soutien serait implanté afin d'assurer un bon accueil au projet dans la communauté et de soutenir sa réalisation; le comité se composerait de parents, de jeunes, de professeurs et de d'autres intervenants du milieu; 2) de plus, une personne serait choisie pour agir comme agent de liaison et assurer un contact continu entre l'école, les étudiants et les responsables du CLSC; 3) enfin, des stratégies précises étaient prévues pour le recrutement et la sélection des pairs aidants. Dès septembre, une campagne de publicité informerait les étudiants, les parents, les professeurs et les autres adultes de l'école de l'existence du programme de pairs aidants. Dans un deuxième temps, les coordonnatrices du projet rencontreraient les classes de secondaire III, IV et V pour présenter le projet et inviter les jeunes à participer. Un effort particulier devrait être fait afin d'attirer une grande variété de jeunes (tous les jeunes seraient éligibles à participer au programme). Les professeurs et les étudiants seraient également invités à suggérer des noms de jeunes pouvant devenir des pairs aidants.

Le programme de formation développé par les responsables du DSC s'est inspiré de plusieurs curriculum dont principalement: le Peer Counselling Starter Kit de Carr et Saunders (1980), le Leadership training program for youth de Myrick et Erney (1979) et le programme Learning counselling and problem solving skills de Borck et Fawcett (1982). La formation était concentrée en une série de six rencontres hebdomadaires de deux heures chacune (voir Annexe 1). Chaque rencontre devait débuter par un retour sur le vécu des jeunes afin de les encourager à réfléchir sur leurs expériences et à les partager avec le groupe. Un nouveau thème était introduit à chaque rencontre, les principaux thèmes étant l'écoute active, le décodage des comportements verbaux et non-verbaux, l'art de faciliter la communication, la reformulation du message de l'autre, la résolution de problèmes, les limites et l'éthique de la relation d'aide. A chaque rencontre des jeux de rôles et des exercices permettraient aux jeunes de mettre en pratique les concepts appris. Au terme de chacune d'elles, les jeunes feraient l'évaluation de la session. Suite à la

formation de base, les pairs aidants auraient la possibilité d'offrir de l'aide à d'autres jeunes dans le contexte qu'ils jugeraient approprié, et recevraient de la supervision sur une base continue. Des sessions hebdomadaires de formation continue leur seraient également offertes afin d'approfondir certains concepts et d'aborder d'autres thèmes choisis par eux.

Lors de la planification initiale du projet, les responsables du DSC et des deux CLSC s'étaient mises d'accord sur les objectifs de l'intervention, le contenu de la formation de même que sur certains principes généraux (comité de soutien, agent de liaison, recrutement, etc.). Toutefois, le choix d'un modèle informel d'aide par les pairs ne faisait pas consensus et un CLSC a préféré retenir un modèle d'intervention plus formel. Il était entendu qu'une fois l'intervention amorcée, l'initiative revenait à chacun des CLSC de l'adapter en fonction des caractéristiques du milieu et de leurs besoins particuliers.

2.2 Modèles d'évaluation

Deux modèles d'évaluation ont été retenus soit: une évaluation du processus d'implantation et une évaluation de l'impact de l'intervention.

L'évaluation de l'implantation permet d'avoir une bonne description de la clientèle rejointe et des services offerts, fournissant ainsi des informations utiles pour raffiner un programme qui en est à sa première année d'opération (Posavac et Carey, 1985). L'évaluation de l'implantation s'avérait ici d'autant plus pertinente que le programme était implanté dans deux milieux distincts selon des modèles d'intervention différents et dans des conditions non contrôlées à priori.

Les objectifs de l'évaluation de l'implantation ont donc été définis comme suit:

1o Observer et comprendre le fonctionnement du programme de pairs aidants: cet objectif était nécessaire étant donné que les modalités spécifiques d'implantation dans chacun des territoires de CLSC n'avaient pas été déterminées à l'avance. Le postulat sous-jacent était que les milieux conditionneraient l'évolution du programme en deça des principes généraux communs adoptés au départ.

2o Faire ressortir les conditions d'opération favorables et défavorables à sa réalisation: le fait de procéder d'emblée à deux études de cas distinctes augmentait la richesse de l'information à cet égard.

3o Documenter l'aide par les pairs: ceci afin de faciliter la reproductivité du programme et la généralisation des résultats. Il était d'ailleurs prévu qu'à partir des données recueillies dans le cadre du projet, des guides de formation et d'implantation seraient produits par les responsables du DSC afin d'offrir des outils de travail aux intervenants et de promouvoir la diffusion des programmes d'aide par les pairs sur le territoire.

Quant à l'évaluation de l'impact de l'intervention, elle apparaît primordiale car les effets des programmes d'aide par les pairs sont encore peu connus et ce, spécialement au Québec. En particulier, l'évaluation de l'impact de la formation sur les pairs aidants semble très pertinente puisque le bien-fondé des programmes d'aide par les pairs repose sur la capacité présumée des jeunes ayant reçu une formation d'aider leurs semblables. Dans cette optique,

une approche exploratoire des effets du programme sur les pairs aidants, les pairs aidés et le milieu a été adoptée. Cette approche vise à vérifier les effets déjà rapportés à ce jour dans la littérature mais elle laisse également la possibilité d'identifier d'autres effets non encore documentés. Les trois objectifs suivants ont donc guidé l'évaluation de l'impact:

1o Evaluer l'impact du programme sur les pairs aidants, les pairs aidés et le milieu;
2o Evaluer l'impact de la formation sur la capacité d'aider des pairs aidants;
3o Vérifier s'il n'y a pas d'effets non anticipés de l'intervention.

3. METHODOLOGIE

Certains critères ont guidé l'élaboration de la méthodologie. Dans l'ensemble, la méthodologie se devait de ne pas être trop intrusive et pertubatrice dans l'implantation de l'intervention, tout en étant adaptée le plus possible aux réalités du terrain. Les sources de données et les catégories de participants auprès de qui serait recueillie l'information se devaient d'être les plus variées possibles afin d'augmenter la fidélité et la validité des données (Patton, 1980; Yin, 1984). Pour ces raisons, des données ont été recueillies auprès de tous les principaux acteurs du programme (pairs aidants, coordonnatrices, membres du comité de soutien, pairs aidés et élèves des milieux d'implantation) à l'aide de plusieurs sources de données.

Cette section décrit la méthodologie utilisée dans le cadre de la recherche. Elle se divise en trois grandes sections: 1) les sources de données et les instruments, 2) les variables et 3) l'analyse des données.

3.1 Sources de données et instruments

Le Tableau 1 présente les sources utilisées durant la cueillette des données, les principaux aspects considérés par chacune ainsi que les participant(e)s impliqué(e)s pour chacune des sources de données.

Journal de bord

Le journal de bord fournit surtout des données servant à l'évaluation de l'implantation bien que certaines données aient été utilisées dans le cadre de l'évaluation d'impact.

Le journal de bord des coordonnatrices (voir Annexe 2) fournit des informations sur les différentes activités réalisées au cours du projet. En particulier, le journal identifie les objectifs, le contenu, les participants et les résultats de chaque activité. Il a été élaboré en collaboration avec les coordonnatrices afin d'être adapté à leur réalité et a été utilisé durant toute la durée du projet.

Quant au journal de bord de l'agent de recherche, il décrit de la façon la plus détaillée possible la formation reçue et les différentes activités d'implantation. Les données recueillies dans le journal proviennent de l'observation directe effectuée au cours des sessions de formation et de l'observation participante effectuée durant les réunions avec les coordonnatrices du projet.

TABLEAU 1

Synthèse des principaux aspects considérés dans l'évaluation selon les sources de données et les instruments de mesure

SOURCES DE DONNEES (instruments) ET PRINCIPAUX ASPECTS CONSIDERES	PARTICIPANT(E)S IMPLIQUE(E)S
1.EVALUATION DE L'IMPLANTATION	
Journal de bord Pour chacune des activités réalisées dans le cadre de l'implantation du programme: - Objectifs de l'activité - Description de l'activité (durée, lieu, outils, temps investi, etc.) - Personnes impliquées et clientèle visée - Résultats de l'activité (évaluation, commentaires et suggestions)	Coordonnatrices
Journal de bord Dans le cadre d'observations directes faites lors des sessions de formation des pairs aidants, les données suivantes étaient recueillies: - Ambiance des rencontres (milieu physique et climat) - Contenu de la rencontre de formation - Techniques et outils d'animation - Participation des pairs aidants D'autres données ont également été recueillies par le biais de l'observation participante lors de la participation de l'agent de recherche à des activités du programme	Agent de recherche
Questionnaire d'évaluation des sessions de formation Après les sessions de formation les pairs aidants remplissaient un questionnaire afin de recueillir leurs opinions sur les aspects suivants: - Clarté du contenu de la session - Degré de satisfaction face à la session - Degré de satisfaction face à leur implication personnelle - Aspects plus et moins appréciés - Autres commentaires	Pairs aidants
Questionnaire s'adressant à la population étudiante Le questionnaire mesurait entre autres les variables suivantes: - Attitudes générales vis-à-vis l'aide par les pairs - Caractéristiques du réseau social (composition et importance relative des personnes du réseau) - Notoriété du projet dans les milieux d'implantation (connaissance du projet, attitudes vis-à-vis le projet, etc.)	Etudiants des écoles impliquées Pairs aidants Pairs aidés

TABLEAU 1 (suite)

Synthèse des principaux aspects considérés dans l'évaluation selon les sources de données et les instruments de mesure

SOURCES DE DONNEES (instruments) ET PRINCIPAUX ASPECTS CONSIDERES	PARTICIPANT(E)S IMPLIQUE(E)S
1.EVALUATION DE L'IMPLANTATION	
Entrevues Les entrevues visaient entre autres à recueillir des informations concernant: - Le rôle du répondant dans le projet - Le degré de satisfaction face au projet - Les attitudes vis-à-vis l'aide par les pairs - La notoriété du projet dans le milieu de l'interviewé	Pairs aidants Membres du comité de soutien Coordonnatrices
2.EVALUATION DE L'IMPACT	
Questionnaire sur la formation Quatre variables étaient mesurées: - Capacité à reconnaître le contenu cognitif d'un message - Capacité à reconnaître le contenu affectif d'un message - Capacité à émettre une réponse empathique - Sentiment de compétence des pairs aidants	Pairs aidants
Registre des gestes d'aide - Sexe du pair aidé et du pair aidant - Age du pair aidé et du pair aidant - Type de rencontre (informelle vs formelle) - Modalité de la rencontre (face à face vs téléphone) - Lieu de la rencontre - Modalité de prise de contact	Pairs aidants
Questionnaire s'adressant à la population étudiante Le questionnaire mesure entre autres, des aspects reliés aux rencontres des pairs aidés avec un pair aidant: - Modalité de prise de contact - Caractéristiques du pair aidé (niveau de scolarité, sexe, etc.) - Effets de la rencontre sur le pair aidé - Degré de satisfaction face à l'aide reçue	Pairs aidés
Entrevues Une partie des entrevues visait à recueillir des informations concernant: - L'évaluation subjective du projet par le répondant (forces et faiblesses du programme) - Les effets possibles du projet sur les pairs aidés, les pairs aidants et le milieu	Pairs aidants Membres du comité de soutien Coordonnatrices

Questionnaire d'évaluation des sessions de formation

Il s'agit d'un questionnaire très court, élaboré spécialement pour les besoins de la recherche (voir Annexe 3). Il avait pour objet de recueillir les commentaires des jeunes après chaque session de formation. Ce questionnaire était rempli individuellement par les pairs aidants à la fin de la session de formation. Lors de certaines sessions (surtout vers la fin de la formation), l'évaluation s'est faite en groupe et verbalement, l'agent de recherche se chargeant d'en faire le résumé.

Registre

Le registre des gestes d'aide (voir Annexe 4) était rempli par les pairs aidants sur une base continue. Il servait à recueillir de l'information sur les gestes d'aide formelle et informelle posés par les pair aidants. Les informations concernant l'aide informelle étaient compilées lors des rencontres hebdomadaires de supervision. Pour l'aide formelle, les données étaient inscrites dans le registre, immédiatement après la rencontre avec le pair aidé.

Questionnaire sur la formation

Le questionnaire sur la formation (voir Annexe 5) visait à recueillir de l'information sur certaines habiletés de relation d'aide de même que sur le sentiment de compétence des pairs aidants suite à la formation reçue.

Ce questionnaire auto-administré a été construit en s'inspirant de deux questionnaires américains dont le premier a été utilisé dans le contexte d'un programme de pairs aidants (Myrick et Erney, 1978) et le second dans le cadre d'un programme de formation en counselling (Egan, 1975). Il a été pré-testé auprès de 12 jeunes de secondaire II, III, et IV d'une école située dans le secteur voisin de St-Henri et Westmount. Les pairs aidants ont répondu au questionnaire à deux reprises, soit au début de la formation et une semaine après la dernière session de formation (ce qui correspond à un intervalle de sept semaines).

Entrevues

Les entrevues avaient pour objectif de recueillir des données d'appréciation de nature plus subjective auprès des divers participants. Ces entrevues ont été effectuées à la fin du projet (mai 1988) auprès des pairs aidants (n=21), des coordonnatrices (n=5) et des membres du comité de soutien (n=14). Ces entrevues semi-structurées, réalisées par l'agent de recherche, duraient en moyenne une heure. Les questions étaient adaptées aux différentes catégories de répondants (pairs aidants, coordonnatrices, parents, agents de liaison, etc.). Les protocoles d'entrevue sont présentés à l'Annexe 6.

Le choix des pairs aidants interviewés s'est effectué en tenant compte de leur sexe, de leur groupe de formation, de leur âge, ainsi que du fait qu'ils aient abandonné ou non (et dans le cas du CLSC Métro, du type d'école), ceci afin d'avoir un bon éventail de pairs aidants. A Westmount, huit membres du comité de soutien ont été interviewés: trois parents, trois agents de liaison et deux personnes représentant des organismes de la communauté. A St-Henri, six adultes soit l'agent de liaison, trois professeurs, la psycho-éducatrice et un membre du personnel administratif ont été rencontrés. Comme il n'y a pas eu de comité de soutien à St-Henri, ces personnes ont été choisies parce qu'elles avaient été impliquées d'une quelconque façon dans le projet.

Questionnaire s'adressant à la population étudiante

Ce questionnaire auto-administré (voir Annexe 7) mesure différentes variables relatives tant à l'implantation (e.g. attitudes des jeunes, notoriété du projet) qu'à l'impact du programme (e.g. satisfaction des pairs aidés).

Le questionnaire a été construit pour les besoins spécifiques de la recherche, et pré-testé auprès d'une quinzaine de jeunes dans chaque territoire. Vers la fin de l'année scolaire, le questionnaire a été administré à un échantillon de jeunes des secondaires I à V provenant des deux populations étudiantes visées par l'intervention. A St-Henri, trois classes par niveau de scolarité ont été choisies au hasard parmi les classes d'un cours obligatoire (ex: en secondaire I, trois classes ont été choisies au hasard parmi toutes les classes de français de ce niveau). A Westmount, une classe parmi l'ensemble des classes d'un cours obligatoire pour un niveau de scolarité donnée, a été choisie au hasard (par exemple, si une école avait des étudiants de secondaire III, IV et V, une classe par niveau de scolarité était choisie au hasard parmi l'ensemble des classes du cours d'anglais). Cette méthode voulait assurer un large éventail d'étudiants des écoles impliquées dans le projet.

3.2 Variables

Les principales variables considérées dans l'évaluation du programme de pairs aidants sont présentées au Tableau 2. Elles sont associées aux objectifs et questions d'évaluation. Etant donné le grand nombre de variables considérées dans l'évaluation, seules les principales variables sont présentées dans cette section.

3.2.1 Les données quantitatives

Impact de la formation sur les pairs aidants

Le questionnaire sur la formation mesurait l'impact de la formation sur les pairs aidants à l'aide de quatre variables: la capacité à reconnaître le contenu cognitif et la capacité à reconnaître le contenu affectif d'un message, la capacité à émettre des réponses facilitantes (empathiques) durant la relation d'aide et finalement, le sentiment de compétence personnelle du pair aidant.

Afin de mesurer la capacité à identifier les contenus cognitifs et affectifs d'un message, quatre vignettes étaient présentées aux répondants. Pour chacune des vignettes, ceux-ci devaient identifier le contenu approprié parmi un ensemble d'énoncés. Un point était accordé pour chaque bonne réponse et un score global était calculé pour chaque variable (identification du contenu cognitif et identification du contenu affectif).

La capacité à émettre une réponse empathique était mesurée à l'aide de six mises en situation (où un jeune s'adresse au répondant et lui expose un problème) présentées au répondant. Ce dernier devait choisir, parmi cinq réponses, celle qu'il serait porté à offrir si la situation se présentait à lui. Un point était accordé pour chaque réponse empathique, les réponses inadéquates étant le jugement, le conseil, le rejet, l'évitement et la minimisation.

TABLEAU 2

Questions concernant l'évaluation de l'implantation et principales variables considérées

QUESTIONS D'EVALUATION	PRINCIPALES VARIABLES CONSIDEREES
1. ACTIVITES LIEES A L'OPERATIONNALISATION DU PROJET	
A. Quelles sont les spécificités des milieux d'intervention et les ressources investies?	-caractéristiques des animatrices (formation, expérience, horaire de travail, lien avec le milieu d'implantation) -caractéristiques du comité de soutien (composition, rôle, tâches et activités réalisées) -description des structures, du climat, de la population de chaque milieu -collaboration des milieux au projet
B. Comment s'est déroulé le recrutement des pairs aidants?	-description de la publicité (où, quand, comment, auprès de qui, etc.) -description de la sélection des pairs aidants (modalités et critères de sélection, temps investi)
C. Quels sont les points forts et les points faibles de la formation? La formation répond-elle aux besoins des pairs aidants? Les pairs aidants se sentent-ils prêts à aider?	-objectifs, philosophie et principes de base -structures des sessions de formation (fréquence, horaire, durée, lieu, climat, etc.) -contenu et outils pédagogiques -degré de satisfaction et évaluation subjective de la formation par les pairs aidants
2. ACTIVITES LIEES A LA PRODUCTION DES SERVICES PAR LES PAIRS AIDANTS	
A. Comment le groupe de pairs aidants se fait-connaître? Quelles sont les stratégies de promotion ("reaching out")?	-mode de publicité (fréquence, volume, lieu, clientèle visée, acteurs) -notoriété du projet dans les milieux
B. Comment s'effectue l'aide (formelle et informelle) entre jeunes? L'intervention touche-t-elle les besoins soulevés lors des analyses de besoins? Quel est le réseau de soutien social des jeunes? Pour quels problèmes les jeunes peuvent-s'entraider?	-caractéristiques des pairs aidés (sexe, niveau de scolarité, etc.) -caractéristiques des rencontres d'aide (lieu, fréquence, modalités de contact, etc.) -type de problèmes rencontrés -perception et attitudes face à l'aide entre pairs -composition du réseau de soutien social

TABLEAU 2 (suite)

2. ACTIVITES A LA PRODUCTION DES SERVICES PAR LES PAIRS AIDANTS (SUITE)

C. Comment s'effectue la supervision des pairs aidants? La formation correspond-elle aux besoins exprimés durant la supervision? Y-a-t-il des abandons en cours de projet?	-modalités de la supervision (où, quand, comment, etc.) -besoins exprimés par les pairs aidants -caractéristiques et raisons des abandons

Questions concernant l'évaluation de l'impact et variables considérée

QUESTIONS D'EVALUATION	PRINCIPALES VARIABLES CONSIDEREES
1. IMPACT SUR LES PAIRS AIDANTS	
A. Est-ce que la formation a un effet sur la capacité d'aider des pairs aidants?	-capacité à reconnaître le contenu cognitif d'un message -capacité à reconnaître le contenu affectif d'un message -capacité d'émettre des réponses empathiques -perception du pair aidant de ses capacités d'aidant
B. Quels sont les effets du projet sur les pairs aidants? Y-a-t-il des effets non prévus?	-attitudes et comportements des pairs aidants avec l'entourage (à l'école, à la maison, etc.) -apprentissages réalisés par le pair aidant tels que perçus par le pair aidant lui-même et les adultes impliqués dans le programme
2. IMPACT SUR LES PAIRS AIDES	
A. Quels sont les effets du programme sur les pairs aidés?	-le degré de satisfaction des pairs aidés -évaluation subjective des effets de la rencontre sur le pair aidé tels que perçus par ce dernier
3. IMPACT SUR LE MILIEU	
A. Quels sont les effets du programme dans les milieux d'implantation?	-nombre de pairs aidés -activités reliées au programme de pairs aidants -description des effets notés

Finalement, dix énoncés mesurent le sentiment de compétence du pair aidant. Chaque énoncé attribue une qualité ou habileté au répondant et ce dernier doit déterminer dans quelle mesure l'énoncé s'applique ou non à lui sur une échelle en cinq points ("Toujours vrai" à "Jamais vrai"). Le score total est calculé en additionnant les scores enregistrés à chacun des dix items.

Caractéristiques des gestes d'aide posés par les pairs aidants

Deux sources de données permettaient de recueillir de l'information sur les gestes d'aide posés par les pairs aidants. Le registre cumulait de l'information sur le lieu de la rencontre, le type d'aide (formelle et informelle), les caractéristiques des pairs aidés (sexe, âge et langue parlée) le type de contacts (téléphonique ou face à face), les sujets abordés et la référence effectuée (s'il y avait lieu).

Une sous-section du questionnaire s'adressant à la population étudiante concernait les pairs aidés et permettait d'obtenir de l'information concernant entre autres, les caractéristiques du pair aidé (sexe, niveau de scolarité et école fréquentée), son appréciation de la rencontre (comment le pair aidé s'est senti durant et après la rencontre) et son degré de satisfaction globale.

Les attitudes des répondants vis-à-vis l'entraide

Les attitudes des répondants vis-à-vis l'entraide ont été mesurées par le questionnaire s'adressant à la population étudiante. Cinq énoncés concernant l'aide entre jeunes étaient présentés aux répondants et ces derniers devaient indiquer sur une échelle en cinq points jusqu'à quel point ils étaient en accord avec l'énoncé. Aucun score global n'a été calculé, chacun des énoncés constituant une variable distincte pour les analyses statistiques.

Caractéristiques du réseau de soutien social

Quatre variables reliées au réseau social ont été recueillies par le questionnaire s'adressant à la population étudiante: les catégories de personnes présentes dans le réseau, leur sériation (ou rang) en tant que source de soutien, les problèmes pour lesquels les répondants pensent que les jeunes peuvent s'entraider et les problèmes pour lesquels ils pensent qu'eux-mêmes pourraient être aidés par un autre jeune.

3.2.2 Les données qualitatives

Caractéristiques des sessions de formation

Le journal de bord des coordonnatrices et de l'agent de recherche, les entrevues ainsi que le questionnaire d'évaluation des sessions de formation ont permis de recueillir des données qualitatives concernant la formation. En particulier, les données recueillies dans le journal de bord ont surtout porté sur les aspects suivants: l'ambiance des rencontres (milieu physique et climat), le contenu de la formation, l'animation (le rôle des animatrices, les méthodes d'animation, etc.) et la participation des pairs aidants (rôle, préoccupations, attitudes et comportements, etc.). De son côté, le questionnaire d'évaluation des sessions de formation avait pour but de consigner les commentaires des participant(e)s concernant: la clarté du contenu, leur satisfaction générale face à la session de formation et à leur implication personnelle, les aspects les plus et les moins appréciés de la session et tout autre commentaire concernant la rencontre.

Impact de la formation sur les pairs aidants

L'entrevue permettait d'obtenir de l'information sur les différents effets du programme sur les pairs aidants et le milieu. En particulier, elle examinait les effets possibles du programme sur les attitudes, les comportements et les relations interpersonnelles des pairs aidants ainsi que les effets possibles du programme dans le milieu.

3.3 Analyse des données

Données qualitatives

Deux types de données qualitatives ont été recueillis durant l'évaluation soit, des données factuelles ou descriptives et des données subjectives ou d'appréciation. Les données factuelles ont servi à décrire les différents aspects du programme et ont été utilisées principalement dans le cadre de l'évaluation de l'implantation. Ces données ont complété les données quantitatives relatives à l'implantation du programme.

Une analyse de convergence a été utilisée pour les données subjectives. Ce type d'analyse semblait particulièrement approprié puisqu'il permet la synthèse d'informations provenant de plusieurs points de vues (ceux des différents acteurs du programme) ainsi que de plusieurs sources de données et instruments (Bell et coll., 1983). Les données sont comparées entre elles et celles qui font consensus ou qui convergent dans une même direction sont retenues dans la synthèse de l'information. Une information provenant de plusieurs sources de données et de plusieurs points de vue se voit donc accorder une importance plus grande que des informations qui ne font pas consensus ou qui divergent. Ce genre d'analyse a l'avantage de générer une information plus facilement généralisable. Finalement, les données qualitatives et quantitatives concernant l'impact de la formation sur les pairs aidants ont été comparées entre elles.

Données quantitatives

Les données quantitatives recueillies sur l'implantation du programme ont été analysées afin de déceler les différences pouvant exister entre les CLSC. Les tests utilisés sont le Test T et le Khi Carré selon la nature continue ou discrète de la variable concernée. Quant aux données quantitatives provenant du questionnaire administré à la population étudiante, elles ont été analysées en tenant compte de certaines autres variables pouvant influencer l'implantation du programme, comme le sexe des répondants, leur niveau de scolarité et le type d'école fréquentée (privée vs publique) pour les répondants du CLSC Métro. Deux autres variables reliées au programme ont aussi été incluses dans les analyses, soit la connaissance du programme par les répondants et leur intérêt pour la formation offerte.

Le questionnaire s'adressant à la population étudiante des écoles impliquées fournit également des données quantitatives concernant l'impact du programme sur les pairs aidés. Les mêmes tests statistiques (Tests de T et du Khi carré) ont été effectués afin de comparer les deux milieux d'implantation.

Les données quantitatives recueillies avec le questionnaire sur la formation des pairs aidants ont enfin été analysées afin de déterminer si un

changement était survenu suite à la formation. Le test "T" pairé a été ulilisé car il permet de comparer le sujet avec lui-même en mesurant son score avant et après la formation.

4. EVALUATION DE L'IMPLANTATION

Cette section présente les activités qui ont eu lieu dans le cadre du projet. Ces activités sont regroupées en deux catégories: 1o) les activités liées à l'opérationnalisation du programme, i.e. toutes les activités qui ont permis de préparer les pairs aidants à offrir les services d'aide; et 2o) les activités liées à la production des services d'aide par les pairs. La section se termine par la présentation des résultats du questionnaire s'adressant à la population étudiante et distribué à la fin de l'année scolaire. Ces résultats permettent d'évaluer la notoriété du projet dans les écoles de même que les attitudes des jeunes vis-à-vis l'entraide, la nature de leur réseau de soutien social et celle des problèmes pour lesquels ils estiment pouvoir s'entraider.

4.1 Activités liées à l'opérationnalisation du programme

4.1.1 Milieux d'implantation

St-Henri

A St-Henri, le choix du milieu d'implantation s'est arrêté sur la Polyvalente St-Henri. La direction avait exprimé son intérêt à recevoir un programme d'aide par les pairs en vue d'offrir des services aux étudiants aux prises avec les difficultés courantes de l'adolescence (sans que ces difficultés ne revêtent un caractère d'urgence). Le programme a été implanté à l'école même, afin d'être plus près des élèves de la Polyvalente. Quelques rencontres ont eu lieu avec la direction de l'école et un responsable du CLSC St-Henri afin de s'entendre sur les grandes orientations du programme.

La Polyvalente St-Henri est une école publique qui compte environ 1200 étudiants, répartis sur six niveaux de scolarité (secondaire I à VI). L'enseignement s'y fait en français. Il existe plusieurs groupes ethniques dans l'école, les principaux étant: les Canadiens français d'origine, les Noirs (Haïtiens et noirs anglophones), les Latino-américains (Salvador, Guatémala, etc.) et les Asiatiques (Cambodge, Vietnam, Laos, etc.).

Certaines caractéristiques de la Polyvalente ont pu affecter l'implantation du programme d'aide par les pairs et principalement sur les activités d'opérationnalisation du projet. Ces caractéristiques sont la nouvelle politique d'éducation axée vers l'amélioration des résultats scolaires, la faible disponibilité des élèves vis-à-vis les activités para-scolaires, la difficulté pour une personne de l'extérieur de s'intégrer à la Polyvalente et les attitudes du milieu vis-à-vis l'aide par les pairs.

Pour l'année scolaire 1987-88, la direction de la Polyvalente avait adopté, suite à des directives de la CECM (CECM, 1987), une politique d'éducation axée vers l'amélioration du rendement scolaire. L'année précédente, plus de 40% des étudiants de la Polyvalente avaient subi un ou plusieurs échecs dans une ou plusieurs matières académiques. Cette nouvelle

politique a modifié de façon considérable la vie et l'organisation de l'école, les principales conséquences étant 1) pour les élèves, une participation aux activités para-scolaires conditionnelle à l'obtention d'une moyenne minimale de 70% et une diminution des activités para-scolaires, remplacées par des cours de récupération; 2) pour les professeurs, une augmentation de la charge de travail et une moins grande disponibilité pour participer à des activités para-scolaires. Plusieurs d'entre eux se sont montrés favorables à l'idée de l'aide par les pairs mais ont invoqué le fait que leur charge de travail actuelle ne leur permettait pas de s'impliquer dans le projet. Le même phénomène s'est produit chez les étudiants. Ces derniers ont vu leurs travaux scolaires augmenter. De plus, pour les étudiants en difficulté, des périodes de rattrapage ont été offertes quotidiennement, en début et en fin de journée. Le contexte favorisant l'amélioration des résultats scolaires a donc, de façon générale, créé un climat incitant les élèves et les professeurs à mettre moins d'énergie au niveau des activités para-scolaires.

L'implication des jeunes dans les activités para-scolaires est particulièrement faible depuis quelques années à la Polyvalente. Outre un plus grand investissement de temps au niveau scolaire, il y aurait un nombre important de jeunes de l'école occupant des emplois à temps partiel. Cette situation ne serait pas étrangère à la condition économique de la population du quartier et au fait qu'un certain nombre de jeunes ne vivraient plus chez leurs parents. Finalement, selon les adultes rencontrés à l'école au moment des entrevues d'évaluation, les élèves s'impliqueraient très peu à l'école depuis quelques années.

D'autre part, il semble qu'il soit particulièrement difficile de s'intégrer à un milieu comme la Polyvalente, surtout si on ne vient pas du quartier St-Henri. L'ensemble des personnes interrogées s'accordent à dire qu'à la Polyvalente, il faut du temps avant d'être accepté par le milieu. D'autres facteurs ont aussi pu rendre l'intégration de la coordonnatrice difficile. Les expériences antérieures de collaboration entre le CLSC et la Polyvalente n'ont pas toujours été couronnées de succès. Par ailleurs, la coordonnatrice, de race noire, a dû faire face à certains préjugés raciaux (même entre les étudiants, il existe certaines tensions entre les Canadiens français d'origine et les autres groupes ethniques).

Un dernier aspect non négligeable est l'attitude des jeunes vis-à-vis le projet d'aide par les pairs, celui-ci étant perçu de façon assez négative par les élèves de l'école (surtout par les jeunes de secondaire III, IV, V). Tout ce qui touche la communication, l'aide, etc., semble perçu comme quelque chose de péjoratif. Même si les jeunes ne semblent pas rejeter l'entraide comme telle, ils refusent qu'on formalise l'aide et qu'on étiquette les "aidants" et les "aidés. Cette attitude serait aussi présente dans la population du quartier.

En termes de collaboration, l'école a fourni un support appréciable au projet. La direction a mis à la disposition de la coordonnatrice un local pour les rencontres de pairs aidants, un local de travail, du matériel didactique, de la nourriture lors du camp de formation et un accès au service de reprographie.

En plus des caractéristiques de l'école, il convient en terminant de présenter un bref résumé des caractéristiques du quartier St-Henri d'où

proviennent la majorité des élèves de l'école. Dans le dossier socio-démographique et sanitaire portant sur la population desservie par le CLSC St-Henri, Gagnon et Comeau (1986a) décrivent ainsi cette population:

> "Comparativement à l'ensemble de la Région 6A, les résidents du CLSC St-Henri étaient plus francophones, moins allophones; leur nombre diminuait plus rapidement, ils étaient très peu scolarisés, avaient un haut taux de chômage, un faible revenu et un grand taux de pauvreté; ils étaient plus souvent célibataires, séparés ou divorcés et avaient une forte proportion de familles monoparentales; leurs familles étaient plus nombreuses; ils ne vivaient presque pas dans des logements individuels non attenants et très peu possédaient leur logement. Le taux de mortalité des résidents de St-Henri était presque deux fois plus élevé que celui de la région, ce qui se traduisait par une espérance de vie de presque sept ans moins élevée". (p.i)

Ces données montrent que le quartier St-Henri est un quartier défavorisé sur le plan social et économique, ce qui a des répercussions importantes sur la situation des jeunes.

Westmount

On retrouve une douzaine d'écoles sur le territoire de Westmount. Le programme a donc été implanté au CLSC même, plus précisément au module de Westmount du CLSC Métro. Ce module a été ouvert presqu'au même moment où le projet d'aide par les pairs s'est amorçé i.e. à l'automne 87. Il offre un nouveau programme de soins infirmiers développé en collaboration avec l'université Mc Gill.

Dix écoles ont été impliquées d'une façon ou d'une autre dans le projet. La population de ces écoles est très variée puisqu'on y retrouve des jeunes de Westmount mais aussi de la Région métropolitaine de Montréal ainsi qu'un fort pourcentage de jeunes provenant de divers groupes ethniques. Ces écoles sont généralement de petite taille, elles dispensent toutes un enseignement en anglais et elles sont soit privées ou publiques, quoiqu'il y ait plus d'écoles privées.

Certaines caractéristiques reliées aux écoles se sont avérées déterminantes pour l'implantation du projet. Parmi celles-ci:

1o le statut de l'école (privé ou public). Selon leur statut, les écoles ont des caractéristiques et des fonctionnements différents qui ont influencé l'implantation du projet. Par exemple, les écoles privées semblent beaucoup plus prudentes face à un nouveau projet et accordent plus d'importance à leur image (en lien avec la demande annuelle de places pour les élèves). D'autres aspects comme le fait que les écoles privées soient souvent "unisexe", aient des règles de conduite plus strictes ou un nombre de professionnels moindre, ont également des implications sur la façon dont le projet peut être implanté à l'école;

2o les expériences antérieures des écoles concernant soit l'aide par les pairs soit la collaboration avec des organismes externes. Par

exemple, dans une école il y avait déjà eu un projet de pairs aidants il y a quelques années. Dans une autre école, il y avait déjà un programme de jumelage entre nouveaux et anciens élèves. Les projets ayant bien fonctionné, ils ont probablement facilité l'entrée du CLSC dans ces écoles;

3o l'expérience et les attitudes du personnel des écoles (principalement les directeurs et les conseillers pédagogiques) vis-à-vis l'aide par les pairs. Par exemple, dans une école, le conseiller pédagogique s'est objecté à l'implantation du projet d'aide par les pairs. Dans une autre école, le projet n'a pu être accepté parce que le conseiller pédagogique avait déjà un projet spécial;

4o le cycle des activités de l'école. Certaines périodes, comme le début et la fin de l'année, les périodes d'examen et de vacances (Noël, Pâques) sont des moments peu propices pour des rencontres avec les élèves et le personnel de l'école.

En ce qui concerne les caractéristiques socio-démographiques et sanitaires de la population de Westmount, Gagnon et Comeau (1986b) les résument ainsi:

> "Comparativement à l'ensemble de la Région 6A, les résidents de Westmount avaient une grande proportion de personnes âgées et un faible taux de fécondité; leur nombre diminuait plus rapidement et ils avaient une grande proportion d'immigrants récents; ils étaient plus anglophones et moins francophones ou allophones; ils avaient un haut niveau de scolarité, un faible taux de chômage, un revenu très élevé et un faible taux de pauvreté; beaucoup vivaient dans des logements situés dans des édifices de 5 étages et plus et une grande proportion des logements étaient possédés par l'occupant... Le taux de mortalité des résidents de Westmount, après ajustements pour l'âge, était un peu plus de la moitié de celui de la région, ce qui se traduisait par une espérance de vie de deux ans et demi plus élevée" (p.i)

Les deux milieux d'implantation se distinguent donc sur plusieurs caractéristiques: le lieu de l'implantation (école vs CLSC), la langue d'usage (français vs anglais), le type d'écoles impliquées (publique vs privée) et les caractéristiques socio-économiques de leur population (milieu défavorisé vs milieu favorisé). Ces caractéristiques font que les milieux d'implantation sont culturellement très différents et n'offrent pas le même terrain d'accueil à un programme de pairs aidants.

4.1.1.1 Personnel de coordination

Dans les deux CLSC, les coordonnatrices ont été engagées au mois d'octobre 1987. Initialement, elles devaient recevoir une formation de 18 heures les sensibilisant à l'approche d'aide par les pairs et les initiant à la formation qu'elles donneraient aux pairs aidants. A leur demande, les rencontres de formation se sont transformées en rencontres d'échanges et de soutien où les coordonnatrices, deux représentants du DSC et une personne-ressource ayant une expérience en animation de groupe d'entraide pour jeunes, ont discuté du déroulement du projet et des difficultés rencontrées. Au total, six rencontres

de deux heures chacune ont eu lieu à des intervalles réguliers au cours du projet.

St-Henri

A St-Henri, une seule coordonnatrice a été engagée à raison de trois jours par semaine. Elle possédait un baccalauréat en psycho-éducation et une expérience auprès de jeunes vivant en centre d'accueil. Le choix de la coordonnatrice ne s'est pas fait uniquement sur la base de critères relatifs au projet puisque celle-ci devait également occuper un emploi de deux jours par semaine au module jeunesse du CLSC St-Henri. La coordonnatrice choisie, d'origine haïtienne, n'avait jamais travaillé à la Polyvalente ou dans le quartier St-Henri auparavant.

Westmount

A Westmount, cinq personnes ont été impliquées dans le projet. Deux coordonnatrices ont été engagées pour occuper le demi-poste initialement prévu pour une seule personne. Tout comme à St-Henri, l'engagement s'est fait en tenant compte non seulement du rôle que les coordonnatrices auraient à jouer durant le projet mais aussi des besoins du CLSC, qui prévoyait les intégrer aux autres programmes de soins infirmiers du CLSC. Les deux coordonnatrices avaient un baccalauréat en sciences infirmières et elles avaient de l'expérience en animation auprès de jeunes adolescents. Trois autres infirmières ont été associées à l'équipe de coordination du projet. Il s'agit de l'infirmière du CLSC qui s'était occupé du projet avant que ne soit engagées les deux coordonnatrices, d'une stagiaire, étudiante à la maîtrise en sciences infirmières et enfin, de la responsable du module de Westmount. Les membres de l'équipe se partageaient le travail et pouvaient toucher à toutes les activités selon les besoins du moment (recrutement, formation, promotion, contacts avec les écoles et les parents).

4.1.1.2 Agent de liaison

St-Henri

L'agent de liaison a été nommé par le directeur de la Polyvalente principalement parce qu'il avait la responsabilité des activités para-scolaires à l'école. L'agent de liaison a eu plusieurs rôles à jouer durant le projet. Les principaux ont été:

1o de servir de lien entre la coordonnatrice et le directeur de l'école;

2o d'introduire la coordonnatrice auprès du personnel (professeurs et professionnels);

3o de participer à l'élaboration des principales étapes du projet;

4o de servir de personne-ressource (feedback, information, collaboration, etc.) pour la coordonnatrice.

L'agent de liaison n'a pas participé à la formation mais il a collaboré à différentes activités tout au long du projet. Selon son estimé, 25% de sa tâche de responsable des activités para-scolaires a été investie dans des

activités reliées au projet d'aide par les pairs.

Westmount

Il y avait un agent de liaison identifié pour chacune des huit écoles impliquées dans le projet. Ces agents de liaison étaient principalement des directeurs d'école, des directeurs de niveau et des conseillers pédagogiques. Dans l'ensemble leur rôle a été:

1o de se tenir informé du déroulement du projet et de faire circuler cette information dans l'école;

2o de fournir du soutien aux coordonnatrices lors de la promotion dans les écoles;

3o de fournir de l'information au personnel du CLSC concernant les jeunes;

4o d'aider et de soutenir les pairs aidants durant le projet.

L'implication des agents de liaison a été fort variable. Certains agents se sont impliqués personnellement parce que le projet leur apparaissait valable. La majorité d'entre eux se sont impliqués sous réserve de ne pas avoir à investir trop de temps. Leur rôle principal a été de se tenir informés régulièrement du projet et leur participation au comité de soutien a été limitée. Un seul agent de liaison a participé à toutes les rencontres du comité de soutien. Le taux de participation des agents de liaison aux rencontres du comité de soutien a été d'un peu plus de 40%.

Dans l'ensemble, la collaboration entre les agents de liaison et les coordonnatrices a été positive. Les agents de liaison se sont montrés très satisfaits de l'information reçue concernant le projet. Ils se sont aussi avérés une ressource importante pour les coordonnatrices lorsque ces dernières organisaient des activités (recrutement, promotion, etc.). De plus, dans certains cas, les coordonnatrices ont eu recours aux agents de liaison dans le but d'obtenir de l'information sur certains pairs aidants qui présentaient des difficultés d'adaptation. Les agents de liaison ont donc joué le rôle important de "porte d'entrée" dans l'école pour les coordonnatrices.

Deux dimensions du rôle de l'agent de liaison ont été minimisées. Il s'agit de leur participation aux rencontres du comité de soutien et du support fourni aux pairs aidants de leurs écoles. L'information qu'ils recevaient concernant le programme provenait surtout des contacts téléphoniques maintenus par les coordonnatrices. Quant au support apporté aux pairs aidants, même si ces derniers connaissaient l'agent de liaison et avaient été informés qu'ils pouvaient en tout temps le consulter, il y a eu très peu de contacts entre les pairs aidants et les agents de liaison. Certains agents de liaison n'ont même jamais discuté du programme avec les pairs aidants. Cela serait attribuable en partie au rôle de l'agent de liaison à l'intérieur de l'école. En effet, quelques agents de liaison étaient directeurs d'école et ont été moins présents au niveau du vécu quotidien des élèves. De plus, la tâche de directeur leur laissait beaucoup moins de disponibilité pour participer aux rencontres du comité de soutien.

4.1.1.3 Comité de soutien

St-Henri

Aucun comité de soutien n'a été mis sur pied à St-Henri. Après quelques tentatives pour impliquer des professeurs de l'école, la coordonnatrice et l'agent de liaison ont décidé d'attendre que le projet soit bien implanté avant d'aller solliciter à nouveau un appui. La coordonnatrice a tout de même consulté régulièrement certains professeurs et professionnels de l'école sur une base individuelle et collective (lors de deux rencontres de groupe) afin d'obtenir leurs commentaires et dans certains cas, leur participation à des activités du programme. Les raisons invoquées par les personnes interrogées à ce sujet pour expliquer l'absence du comité de soutien sont:

1o la charge de travail trop grande des professeurs de l'école;

2o le fait que les gens aient été sollicités après le début du programme, qui s'est d'ailleurs avéré difficile au niveau du recrutement des jeunes;

3o le rôle peu clair du comité de soutien. A St-Henri comme à Westmount, les coordonnatrices ont eu de la difficulté à bien saisir son rôle.

Westmount

Le comité de soutien de Westmount était formé de quelques parents de pairs aidants, des agents de liaison de chacune des écoles impliquées et de leaders de la communauté (membres d'organismes actifs dans la communauté). Toutes ces personnes ont été invitées par lettre ou par téléphone, à assister à une première rencontre où on leur a expliqué le rôle du comité et où on leur a demandé d'être membre. Les membres avaient pour fonctions:

1o de se tenir informés du déroulement des différentes étapes du projet et de diffuser cette information dans leurs milieux respectifs;

2o de donner du feedback sur le projet, d'amener de nouvelles idées, etc.;

3ode fournir un certain support technique aux responsables du programme en faisant la promotion du programme, en référant des jeunes, en participant à la recherche de financement, etc.;

4o d'encourager les jeunes impliqués dans le projet (surtout les parents et les agents de liaison).

Le comité s'est réuni à trois reprises au cours du projet, soit au début, à la fin de la formation du premier groupe et à la fin du projet. Vingt personnes ont assisté à la première rencontre où les coordonnatrices ont présenté l'historique du projet et ses principales étapes (recrutement, formation, supervision, etc.). Onze et quatre personnes respectivement ont assisté aux deux autres rencontres où les responsables du projet ont fait le bilan des activités réalisées. Les parents et les membres d'organismes communautaires ont été les plus représentés lors de ces rencontres, alors que les agents de liaison ont été peu présents.

Dans les faits, le comité de soutien a donc eu comme principales fonctions: 1o) de recevoir et de diffuser l'information concernant le déroulement du projet; et 2o) de permettre aux membres d'exprimer leurs idées et leurs préoccupations. Ces fonctions d'information et de lieu d'échange ont été particulièrement appréciées par les parents. Par contre, peu d'énergie a été investie dans le soutien technique aux responsables (promotion, référence, etc.) et le soutien moral aux pairs aidants (à l'exception des parents qui ont fourni un soutien considérable). Les personnes interviewées sont unanimes pour affirmer que le comité de soutien peut jouer un rôle important dans un tel projet.

Finalement, le comité peut constituer un mécanisme d'encadrement intéressant pour un tel programme. Les questions amenées aux coordonnatrices lors des rencontres montrent que les membres du comité sont préoccupés par la qualité de la formation et de la supervision offertes aux pairs aidants, de même que par l'efficacité de l'aide fournie par les pairs aidants et leur capacité à se développer sainement dans le programme (ils veulent s'assurer par exemple, que les pairs aidants ne vivront pas une pression trop forte en étant confrontés à des problèmes qui les dépassent).

4.1.2 Recrutement

St-Henri

L'entente entre le CLSC et la Polyvalente prévoyait que le recrutement se ferait en tenant compte de la nouvelle politique axée vers l'amélioration du rendement scolaire. Par conséquent, le recrutement a été amorcé en octobre 1987 auprès de la classe de douance pour être élargi ensuite à l'ensemble des étudiants. Le recrutement a comporté plusieurs étapes:

1o une lettre du directeur a été envoyée à tous les professeurs de l'école pour expliquer le projet d'aide par les pairs et présenter la coordonnatrice;

2o la coordonnatrice a rencontré les personnes-clé de l'école afin de leur expliquer le projet, de recevoir leurs commentaires, d'étudier les possibilités de collaboration et de connaître mieux le milieu;

3o la coordonnatrice a visité la classe de douance pour recruter des jeunes. Suite à la rencontre, aucun jeune ne s'est inscrit au programme;

4o la coordonnatrice a rencontré des élèves de toutes les classes de Formation Personnelle et Sociale (FPS) des niveaux III,IV et V. Deux stratégies ont été utilisées. Dans les premières classes, la coordonnatrice présentait le projet et informait les élèves qu'ils pouvaient prendre rendez-vous avec elle (immédiatement ou durant la semaine) pour une rencontre individuelle. Après avoir rencontré six classes aucun jeune n'avait encore manifesté son intérêt. Une nouvelle stratégie a donc été adoptée pour les autres classes. Après l'exposé du projet, la coordonnatrice demandait à chaque élève de la classe d'identifier sur un papier trois jeunes à qui ils feraient spontanément confiance pour parler d'eux-mêmes. Une liste des élèves dont le nom revenait le plus souvent a été dressée. A cette liste, la coordonnatrice a ajouté des noms de jeunes référés par des professeurs

de l'école. Ces jeunes ont tous été contactés personnellement afin de les inviter à participer au projet et d'évaluer leur motivation et leur disponibilité;

5o parallèlement aux rencontres dans les classes, un dépliant expliquant le projet de pairs aidants a été produit et distribué à tous les étudiants. Des affiches ont été placées un peu partout dans l'école et des messages à l'interphone ont été diffusés régulièrement pour publiciser le projet.

Suite à ces démarches, treize jeunes se sont montrés intéressés au projet et ont accepté de participer. Quoiqu'il n'y ait pas eu de processus de sélection à proprement parler, la candidature d'une jeune n'a pas été retenue parce qu'elle avait des motivations et des attitudes qui ne correspondaient pas à l'esprit du projet. Les douze autres jeunes ont été invités à la première rencontre de formation. Sept des douze jeunes ont toutefois abandonné le projet après la première rencontre de formation. Un jeune a été expulsé de l'école alors que les autres ont justifié leur abandon par le fait qu'il y avait dans le groupe une rivalité entre les jeunes de secondaire III d'une part et ceux de secondaire IV et V d'autre part.

A l'analyse, les difficultés de recrutement semblent attribuables:

1o à la disponibilité restreinte des élèves (i.e. due à un investissement important au niveau des cours de récupération et pour plusieurs, à un travail à temps partiel);

2o aux pressions indirectes du milieu favorisant davantage l'organisation d'autres activités para-scolaires. La majorité des personnes consultées par la coordonnatrice pensaient qu'avant de s'impliquer dans un projet d'aide par les pairs, les jeunes avaient besoin de participer à des activités moins menaçantes et d'établir une relation de confiance avec la coordonnatrice du projet;

3o à l'attitude générale des jeunes vis-à-vis les activités para-scolaires de l'école et vis-à-vis le programme de pairs aidants. Cette perception négative du projet semble liée à plusieurs facteurs dont une association avec la Pastorale (plusieurs pairs aidants étant aussi membres de la Pastorale), un manque de crédibilité de certains pairs aidants auprès des élèves de l'école (un des pairs aidants était considéré comme un souffre-douleur) et la connotation péjorative du terme "pair aidant" (i.e. "boy-scout").

Etant donné ces difficultés de recrutement, les responsables du projet ont donc revu la stratégie d'implantation. Dans un premier temps, il a été décidé d'élaborer des activités davantage reliées aux besoins immédiats des jeunes et moins impliquantes à long terme. L'objectif serait dorénavant de mieux faire connaître la coordonnatrice auprès des jeunes, pour ensuite les inviter à participer au projet d'aide. Des activités spéciales ont donc été mises sur pied parallèlement à la formation des pairs aidants (voir la section promotion, p. 54). Dans un deuxième temps, les responsables ont décidé d'orienter le recrutement vers les élèves de secondaire I et II. Ceux-ci étaient plus prêts à s'impliquer dans les activités para-scolaires et avaient une perception plus positive du projet. Finalement, les responsables ont modifié un peu la façon

de présenter le projet en laissant de côté l'aspect d'aide par les pairs et en mettant l'accent davantage vers l'amélioration des relations interpersonnelles, le respect des autres, la connaissance de soi, etc.

De nouvelles démarches de recrutement ont été entreprises et deux groupes de Pastorale ont été rencontrés afin de leur présenter le projet et de les inviter à participer. Suite à ces rencontres, un nouveau groupe de cinq jeunes de secondaire I et II a été formé. De plus, en avril, un camp de formation portant principalement sur les habiletés de communication a été organisé. Les jeunes de secondaire I et II qui participaient régulièrement aux activités ponctuelles organisées par la coordonnatrice (et décrites dans la section sur la promotion des services) ont été approchés. Vingt-cinq jeunes se sont montrés intéressés à participer. A cause du nombre de places limité, seulement 20 jeunes ont été choisis pour venir au camp. Les nouvelles stratégies adoptées (activités plus ponctuelles et camp de formation) se sont donc avérées beaucoup plus efficaces.

Le Tableau 3 présente les caractéristiques de l'ensemble des jeunes ayant reçu la formation. De façon générale, les groupes étaient surtout composés de filles (80%), de jeunes de race blanche (80%) et de jeunes de secondaire II (48%). La majorité (72%) d'entre eux participaient déjà à des activités parascolaires (Pastorale, journal étudiant, cadets, etc.) Les principales motivations rapportées par les jeunes pour s'impliquer dans le programme et dans la formation sont:

1o un intérêt pour connaître et aider les autres;

2o la présence d'un (e) ami (e) qui participait;

3o une bonne relation avec la coordonnatrice.

Westmount

A Westmount, le recrutement s'est amorcé dès le mois de septembre 87. Il a comporté plusieurs étapes:

1o une lettre et un "kit d'information" envoyés à tous les directeurs des écoles (12) du secteur Westmount, annonçant le programme d'aide par les pairs et une rencontre éventuelle CLSC-école pour discuter de la participation possible de l'école au programme. Le kit d'information consistait en:

- un texte résumé (1 page) sur l'aide par les pairs;
- un texte plus long (6 pages) sur l'aide par les pairs;
- deux feuilles de publicité (bilingue) sur le projet d'aide par les pairs;
- deux feuilles de publicité (bilingue) sur le nouveau module de Westmount.

2o un contact téléphonique avec les directeurs pour prendre rendez-vous. A ce moment, neuf écoles ont accepté une rencontre avec le directeur ou un délégué;

TABLEAU 3

Caractéristiques socio-démographiques de l'ensemble des pairs aidants du CLSC St-Henri

CARACTERISTIQUES	Total (N=25) %	GROUPES DE PAIRS AIDANTS Groupe 1 (N=5) %	Groupe 2 (N=4) %	Groupe 3 (N=16) %
SEXE				
Masculin	20.0	40.0	0.0	18.7
Féminin	80.0	60.0	100.0	81.3
NIVEAU DE SCOLARITE				
Secondaire I	28.0	0.0	0.0	43.8
Secondaire II	48.0	0.0	100.0	50.0
Secondaire III	4.0	0.0	0.0	6.2
Secondaire IV	12.0	60.0	0.0	0.0
Secondaire V	8.0	40.0	0.0	0.0
RACE				
Caucasienne	80.0	100.0	100.0	68.8
Autres	20.0	0.0	0.0	31.2
Participation à des activités para-scolaires	72.0	80.0	100.0	56.3

3o une rencontre avec les écoles pour:

- évaluer leur connaissance des services du CLSC;
- expliquer le fonctionnement du module Westmount et ses programmes;
- expliquer le projet d'aide par les pairs;
- planifier une rencontre d'information avec les élèves de l'école;
- préciser les besoins de l'école, ses caractéristiques, ses priorités de santé, etc.;
- obtenir l'accord de l'école pour une étude des besoins de santé qui serait effectuée au cours de l'année.

4o une rencontre avec les élèves dans chacune des écoles (9) dans le cadre soit des classes régulières, soit des assemblées étudiantes;

5o un café rencontre pour discuter avec les jeunes intéressés par le programme. A cette rencontre, les jeunes avaient la possibilité de remplir un formulaire d'inscription disponible sur place;

6o une entrevue individuelle avec chacun des jeunes s'étant inscrits. Cette rencontre avait pour but d'évaluer les motivations du jeune, sa

capacité à vivre l'expérience et ses disponibilités;

7o la sélection des participants. Quelques jeunes n'ont pas été acceptés dans le programme parce qu'ils n'avaient pas assez de disponibilité. Quinze jeunes ont été choisis pour former le premier groupe et quatorze autres pour le deuxième groupe.

A Westmount, la majorité des jeunes ont dit s'être impliqués dans le projet parce qu'ils aimaient aider les autres et qu'ils jugeaient important que des jeunes puissent avoir accès à d'autres jeunes pour les aider. Certains de ces jeunes se percevaient comme des aidants naturels dans leur milieu. D'autres considéraient leur participation au programme comme une expérience personnelle intéressante ou une activité reliée à leur orientation de carrière (psychologue, travailleur social, etc.). Enfin, quelques jeunes ont participé au projet parce qu'un adulte leur avait suggéré.

Les Tableaux 4 et 5 présentent les principales caractéristiques des jeunes recrutés pour composer les deux groupes de pairs aidants. Ces groupes se composaient surtout de filles (62%), de jeunes de secondaire IV (72%) et de jeunes de race blanche (76%). Ils provenaient dans une proportion égale d'écoles privées (52%) ou publiques (48%). Un pair aidant sur six (17%) a mentionné avoir vécu un stress important dans les deux dernières années (tentative de suicide, abus physique, mort d'un proche, séparation dans la famille). La majorité des jeunes sélectionnés avaient quatre heures ou moins de disponibilité par semaine à donner au projet et 83% participaient déjà à des activités para-scolaires. Une minorité d'entre eux occupaient des emplois à temps partiel (21%).

Le recrutement s'est très bien déroulé dans son ensemble. Les deux groupes de pairs aidants formés sont assez représentatifs de la population étudiante des écoles impliquées quant au type d'école (privée vs publique), au sexe, à la race, au lieu de résidence et au type de famille. Toutefois, ils semblent moins représentatifs quant à l'âge, les jeunes de secondaire III et V étant moins représentés que ceux des autres niveaux (respectivement 4% et 24%).

Finalement, les pairs aidants interviewés ont mentionné qu'ils auraient aimé être mieux informés des implications de leur participation au programme. Ils ne s'attendaient pas à faire la promotion du programme et s'attendaient par ailleurs à ce qu'un plus grand nombre de jeunes viennent les consulter dans le cadre de rencontres formelles.

4.1.3 Formation

Le contenu de formation donnée aux pairs aidants du CLSC Métro et à ceux du premier groupe de St-Henri a été identique. Cette formation s'inspirait principalement de celles de Carr et Saunders (1980) et Varenhorst (1980).

Les principaux objectifs étaient:

1o d'augmenter la capacité des jeunes à se connaître eux-mêmes;

TABLEAU 4

Caractéristiques socio-démographiques de l'ensemble des pairs aidants du CLSC Métro et de ceux ayant abandonné en cours de projet

CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES	Total (N=29) %	Pairs aidants ayant continué (N=20) %	Pairs aidants ayant abandonné (N=9) %
SEXE			
Masculin	37.9	30.0	55.6
Féminin	62.1	70.0	44.4
NIVEAU DE SCOLARITE			
Secondaire III	3.5	0.0	11.1
Secondaire IV	72.4	70.0	77.8
Secondaire V	24.1	30.0	11.1
TYPE D'ECOLE			
Privée	51.7	65.0	22.2
Publique	48.3	35.0	77.8
RACE			
Caucasienne	75.9	85.0	55.6
Autres	24.1	15.0	44.4
LIEU DE RESIDENCE			
Westmount	41.4	40.0	44.4
Montréal	34.5	30.0	44.4
Extérieur	24.1	30.0	11.1
TYPE DE FAMILLE			
Biparentale	37.9	45.0	22.2
Monoparentale	41.4	25.0	77.8
Inconnu	20.7	30.0	0.0
A VECU UN STRESS IMPORTANT (1) DANS LES 2 DERNIERES ANNEES	17.2	10.0	33.3

(1) **Les stress importants sont la tentative de suicide, l'abus physique, la mort d'un proche et la séparation dans la famille.**

TABLEAU 5

Caractéristiques reliées à la disponibilité, lors de leur entrée dans le projet de l'ensemble des pairs aidants et de ceux ayant abandonné du CLSC Métro

ACTIVITES SOCIALES	Total (N=29) %	Pairs aidants ayant continué (N=20) %	Pairs aidants ayant abandonné (N=9) %
HEURES DE DISPONIBILITE			
2 heures ou moins	34.5	35.0	33.3
3 ou 4 heures	37.9	35.0	44.4
5 heures et plus	27.6	30.0	22.2
PARTICIPATION A DES ACTIVITES PARA-SCOLAIRES	82.8	80.0	88.9
EMPLOI A TEMPS PARTIEL	20.7	20.0	22.2
EXPERIENCE ANTERIEURE DE BENEVOLAT	51.7	65.0	22.2

2o d'augmenter leurs habiletés de communication interpersonnelle;

3o d'augmenter leurs habiletés de résolution de problèmes;

4o d'augmenter leur connaissance et leur utilisation des ressources du milieu.

Le contenu de la formation est présenté à l'Annexe 1. Par comparaison avec d'autres programmes de formation, le contenu touchait principalement les habiletés de communication (l'écoute active, les comportements verbaux et non-verbaux, l'empathie) et les habiletés de résolution de problèmes plutôt que des problématiques spécifiques à l'adolescence (sexualité, drogue, alcool, etc.). La formation était répartie sur six sessions de deux heures chacune, à raison d'une session par semaine. Les activités avaient lieu le même jour de la semaine après les cours, de 16 hres à 18 hres. La journée et l'heure avaient été choisies au préalable par les jeunes.

St-Henri

Comme il a été mentionné précédemment, trois groupes distincts ont reçu une formation à St-Henri. Alors que pour le premier groupe, la formation était

principalement axée sur l'aide par les pairs, pour les deux autres groupes, elle s'est orientée davantage vers l'amélioration des relations interpersonnelles.

Les rencontres du deuxième groupe avaient lieu le midi de 12 hres à 13 hres à raison d'une rencontre par semaine. Au total, les jeunes de ce groupe ont reçu 20 heures de formation puisqu'en plus de leurs rencontres hebdomadaires, ils ont participé au camp de formation du troisième groupe. Ce dernier a reçu une formation intensive d'une durée de 12 heures, répartie sur deux jours. La formation a été offerte à la fin du mois d'avril dans un camp de vacances.

Le taux de participation aux rencontres de formation a été assez élevé. Pour les deux premiers groupes, il a été de 70% et 84% respectivement (voir Tableau 6). Les absences ont été motivées principalement par la maladie ou par le fait que les jeunes travaillaient et n'avaient pas assez de temps à consacrer à leurs études.

Le guide de formation remis aux animatrices leur permettait une certaine souplesse quant au type d'animation et au choix des exercices. Etant donné les caractéristiques très différentes des milieux d'implantation et des pairs aidants, le programme ne s'est pas orienté de la même façon dans chacun des milieux. Par exemple, à St-Henri, les jeunes comme les adultes de la Polyvalente se sont montrés particulièrement défavorables à l'idée d'un serviced'aide formelle où des jeunes viendraient consulter d'autres jeunes à un endroit déterminé.

Par ailleurs, certains pairs aidants avaient besoin d'être aidés plus qu'ils n'étaient en mesure de fournir de l'aide. Les trois groupes de formation étaient composés de jeunes ayant des habiletés de communication très inégales et certains jeunes présentaient des problèmes personnels importants. Le contenu de la formation s'est donc orienté vers l'aide informelle entre jeunes ainsi que l'entraide entre pairs aidants.

A l'exception des premières rencontres où certains jeunes étaient gênés, les pairs aidants sont unanimes à déclarer qu'ils se sentaient très à l'aise et en confiance dans le groupe. Certains ont même mentionné qu'ils se confiaient plus aux autres pairs aidants qu'à leurs amis. Les jeunes étaient motivés et avaient un fort sentiment d'appartenance au groupe. L'animatrice a été particulièrement appréciée pour son humour, sa disponibilité et la relation d'égal à égal qu'elle avait avec les jeunes.

Le contenu de la formation s'est avéré plutôt difficile à intégrer pour les pairs aidants du premier groupe. Certaines notions comme le feedback, la communication non-verbale, l'empathie semblent avoir été mal comprises. Les jeunes étaient beaucoup plus à l'aise lorsqu'ils discutaient de choses concrètes telles que les problèmes qu'ils rencontraient. Le niveau de language de l'animatrice a posé également à l'occasion des problèmes de compréhension. En revanche, les jeunes ont beaucoup apprécié les exercices et les jeux de rôles justement parce qu'ils étaient plus concrets. L'animatrice a par conséquent privilégié une approche pédagogique focalisée sur l'utilisation du vécu des jeunes. Ainsi, ce sont les jeunes qui ont déterminé les règles qui

TABLEAU 6

Taux de participation des pairs aidants aux rencontres de formation et de supervision, selon le CLSC

GROUPES	FORMATION N(1)	FORMATION Taux de participation %	SUPERVISION N	SUPERVISION Taux de participation(2) %
CLSC ST-HENRI				
Groupe 1 (sec. III,IV et V)	40	70.0	20	60.0
Groupe 2 (sec. I et II)	32	84.4	n.a.	
Groupe 3 (camp de formation)	25	100.0	n.a.	
CLSC METRO				
Groupe 1 (sec. III, IV et V)	90	87.8	295	57.6
Groupe 2 (sec. III, IV et V)	94	86.7	171	57.9

(1) Il s'agit du nombre total de présences possibles.
(2) Les groupes 2 et 3 de St-Henri n'ont pas eu de rencontres de supervision.

régiraient le fonctionnement du groupe tout au long du projet. Les jeunes des deux derniers groupes ont trouvé pour leur part que le contenu de la formation était facile à comprendre. Il faut noter toutefois, que le contenu de la formation avait été remanié pour ces groupes à partir de l'expérience acquise.

La présence dans les groupes (surtout le premier), de jeunes ayant eux-mêmes besoin d'être aidés a posé des problèmes particuliers. Outre le fait que ces jeunes étaient davantage préoccupés par leurs problèmes personnels que par l'aide qu'ils pouvaient apporter aux autres, ils avaient un niveau de compréhension et d'habiletés de communication moins élevé. Pour l'animatrice, cet écart entre les pairs aidants a demandé des ajustements non seulement au niveau du contenu de la formation mais également au niveau des techniques d'animation, les jeunes ayant des difficultés personnelles demandant plus d'attention que les autres.

Finalement, l'animatrice a rencontré quelques difficultés au niveau de l'animation pour savoir, par exemple, comment ramener les jeunes au contenu de la formation lorsque ceux-ci se mettaient à parler d'un sujet hors contexte. L'animatrice aurait également aimé avoir du feedback sur sa façon d'animer et discuter avec une autre personne des attitudes et des valeurs qu'elle véhiculait dans la formation.

Westmount

Contrairement à St-Henri, les coordonnatrices de Westmount ont favorisé un modèle d'aide formelle. Le projet étant implanté au CLSC, l'aide informelle ne pouvait pas s'offrir sur place. De plus, le CLSC ayant comme objectif d'offrir des services aux jeunes, l'aide formelle s'inscrivait plus facilement dans cette orientation.

Un nombre équivalent de jeunes composaient les deux groupes de formation (15 et 14 respectivement). L'approche pédagogique adoptée par les animatrices était de type magistral. Cette approche privilégie un mode de relation enseignant-élèves où l'animatrice a surtout comme rôle de transmettre de l'information aux jeunes, participant peu ou pas aux exercices et s'impliquant peu sur le plan personnel.

L'assiduité aux rencontres de formation a été encore plus grande à Westmount puisque le taux de participation s'est élevé à 88% et 87% respectivement (Tableau 6). La maladie et les conflits d'horaires avec d'autres activités para-scolaires ont été les principales raisons invoquées pour justifier les absences. Il faut mentionner que lorsqu'un jeune était absent à une session de formation, une animatrice se chargeait de le rencontrer individuellement pour voir avec lui le contenu de la session.

Comme il a été mentionné précédemment, l'équipe de coordination était composée de trois à cinq animatrices (selon le groupe et la session). Si on tient compte de l'agent de recherche qui jouait un rôle d'observateur non participant, il pouvait donc y avoir jusqu'à six adultes présents à une rencontre de formation. Les animatrices ont adopté ce mode de fonctionnement dans le but de mieux connaître les jeunes et d'encadrer plus étroitement les sous-groupes formés lors des jeux de rôles et des exercices. Cette formule semble toutefois avoir présenté des désavantages. Certains pairs aidants ont mentionné avoir eu de la difficulté à bien cerner le rôle de chaque adulte. La présence de plusieurs adultes a aussi gêné certains jeunes et leur a donné l'impression d'avoir moins de place dans le groupe. La coordination du programme et l'animation des rencontres à quatre ou cinq personnes a enfin demandé un peu plus d'ajustements réciproques de la part des membres de l'équipe.

Le travail des animatrices a été apprécié des pairs aidants. Leurs attitudes positives, leurs encouragements et leur sens de l'organisation sont les caractéristiques les plus souvent mentionnées par les jeunes. Les animatrices se tenaient régulièrement au courant du vécu des jeunes. Certains d'entre eux ont toutefois mentionné qu'ils auraient aimé que les animatrices soient un peu plus disponibles avant et après les rencontres de formation.

Dans l'ensemble, les pairs aidants se sont dits satisfaits de la formation reçue. Ils avaient le sentiment d'avoir acquis de nouvelles connaissances, de nouvelles habiletés et ils se sentaient prêts à aider d'autres jeunes. Selon eux, le contenu véhiculé par les animatrices était clair et leur niveau de language approprié. Les nombreux jeux de rôles leur ont permis de mettre en pratique leurs connaissances et de répondre à leurs besoins de "concret". Tout au long de la formation, les jeunes ont en effet montré une préoccupation constante vis-à-vis les aspects très pratiques de leur futur rôle de pair aidant (e.g. "Que fait-on si le jeune qu'on rencontre est homosexuel?"

"Comment commence-t-on une conversation?" "Qu'est-ce qu'on fait si le jeune ne parle pas?"). Les pairs aidants ont relevé qu'à l'occasion le contenu des exercices ou des jeux de rôles n'était pas très réaliste. Enfin, ils auraient aimé parler davantage de leurs expériences personnelles durant la formation.

Le modèle d'aide formelle privilégié dans la formation semble avoir demandé une adaptation de la part des pairs aidants. Il s'agissait pour eux d'une nouvelle façon d'aider avec ses règles, ses techniques et sa terminologie propres. Bien que la plupart des jeunes se soient adaptés assez facilement à cette approche, d'autres jeunes se sont montrés plus réticents. Pour eux, l'utilisation de termes comme "client", "rendez-vous", certaines habiletés de communication (le reflet, les questions ouvertes, la position d'écoute) et certaines règles (ne pas donner son numéro de téléphone à un autre jeune, "rapporter" les conversations aux animatrices lors de la supervision) créaient des sentiments d'inconfort ou les mettaient carrément en opposition avec leurs propres valeurs. Le témoignage d'une adolescente participant à la formation exprime bien ce que ressentaient certains pairs aidants: "A un moment donné, je me suis demandé si on n'essayait pas de me dire quoi faire et si j'avais à représenter le CLSC et sa manière de voir. C'est comme si on ne permettait pas à chacun d'avoir sa propre réponse ou réaction".

L'organisation et le déroulement des rencontres se sont effectués sans problème majeur. Les horaires étaient bien respectés, les animatrices se coordonnaient bien entre elles. Elles ont toutefois fait remarquer que le contenu de chacune des sessions de formation était trop chargé (les pairs aidants ont également soulevé ce point). Lors de la formation du premier groupe, elles ont eu quelques difficultés à bien planifier les sessions car le guide de formation n'était pas complètement terminé (ce qui ne leur permettait pas d'avoir une vision de l'ensemble du contenu de la formation). Le principal point soulevé par les pairs aidants concernant le déroulement des sessions concerne la lourdeur du contenu théorique. Les exposés ne demandant pas de participation de leur part, ils se sentaient trop passifs. Par contre, les animatrices, attentives à ce problème, ont modifié leur approche lors de la formation du deuxième groupe, afin de réduire les exposés théoriques et d'augmenter la participation des pairs aidants durant les rencontres.

Les principales difficultés rencontrées lors de l'animation ont été:

1o la gêne des jeunes de parler en grand groupe. Malgré les efforts des animatrices pour faire participer les jeunes lors des discussions de groupe, ceux-ci étaient parfois mal à l'aise. Cette gêne est attribuable en partie à la présence de nombreux adultes mais aussi au fait que les jeunes ne se connaissaient pas beaucoup entre eux. Ils provenaient de différentes écoles et certains d'entre eux étaient les seuls représentants de leur école. Plusieurs jeunes ont mentionné qu'ils auraient aimé se connaître davantage. Durant le projet, il y a d'ailleurs eu à plusieurs reprises des tentatives pour organiser des activités entre pairs aidants (tableau d'affichage pour inscrire les activités sociales des pairs aidants, organisation d'un "party" pour les pairs aidants, etc.);

2o le manque de sérieux de certains jeunes qui rigolaient et parlaient entre eux lorsque l'animatrice ou un autre pair aidant parlait. Bien que ce problème n'ait pas été dramatique, il dérangeait parfois les

autres pairs aidants et le déroulement de la session;

3o les écarts entre les jeunes quant à leur niveau d'apprentissage. En particulier, les jeunes ayant des problèmes personnels demandaient une attention plus grande de la part des animatrices.

Les pairs aidants de Westmount ont enfin eu des rencontres de formation continue sur des thèmes de leur choix. Ces sessions avaient pour but de fournir aux jeunes un complément de formation sur certains problèmes qu'ils étaient susceptibles de rencontrer. Les rencontres ont porté sur l'écoute téléphonique, la consommation de drogues et d'alcool, le suicide et la sexualité.

4.2 Activités liées à la production des services

Comme il a été mentionné plus haut, chacun des CLSC a privilégié un modèle différent d'aide par les pairs. Ce choix a bien sûr orienté la promotion des services et la supervision des pairs aidants effectuées dans chacun des milieux. A St-Henri, la formation a débouché sur une forme de groupe d'entraide entre pairs aidants et sur l'organisation d'activités para-scolaires dans l'école. A Westmount, les pairs aidants ont continué à se rencontrer chaque semaine dans le but d'offrir des services d'aide, d'être supervisés, de préparer la promotion de leurs services et de participer aux rencontres de formation continue. Ces activités sont décrites brièvement dans les pages qui suivent.

4.2.1 Promotion des services

St-Henri

L'accent mis pendant la formation sur l'aide informelle a fait qu'il n'y a pas eu de promotion comme telle des services d'aide offerts par les pairs aidants. En revanche, des activités ont été organisées avec le concours de l'agent de liaison et de certains pairs aidants. Ces activités visaient initialement à recruter des pairs aidants, à faire connaître le programme et à répondre à certains besoins des élèves de l'école. Les principales activités réalisées ont été:

1o l'ouverture d'un local détente trois midis par semaine pour permettre aux jeunes de venir y relaxer, lire et jaser avec d'autres jeunes. De 30 à 50 jeunes fréquentaient le local chaque midi. L'objectif du local détente était de fournir aux pairs aidants un lieu d'échange tout en leur permettant d'offrir de façon informelle, de l'aide aux jeunes présents au local. Les pairs aidants ne l'ont toutefois pas fréquenté;

2o une série d'activités dans le cadre des Fêtes de Nöel (décoration, rencontre d'improvisation professeurs-étudiants);

3o une série d'activités dans le cadre de la Fête de Pâques (improvisation, conférences sur les pluies acides et le vol);

4o d'autres activités qui ont toutefois connu moins de succès (café rencontre, sondage, etc.).

Westmount

Plusieurs activités de promotion ont permis de publiciser le projet et le service d'aide formelle offert au CLSC par les pairs aidants. Plus spécifiquement:

1o une lettre a été envoyée aux douze écoles impliquées dans le projet, les avisant que la formation du premier groupe était terminée et leur proposant de rencontrer les élèves de l'école pour leur parler des services offerts. Deux écoles de niveau primaire ont également reçu cette lettre;

2o neuf écoles ont accepté que les responsables du projet et les pairs aidants fassent de la promotion sur place. Cette promotion a pris plusieurs formes: visites dans les classes, assemblées étudiantes et kiosques d'information;

3o près d'une trentaine d'organismes du quartier ont été contactés par lettre ou par téléphone pour les informer de l'existence du programme;

4o plusieurs outils de promotion ont été produits par les pairs aidants et les coordonnatrices: un vidéo de 15 minutes, l'enregistrement d'un message publicitaire pour la radio (cassette de 60 secondes), une affiche et un signet;

5o la promotion dans les médias a été abondante. Du côté de la presse écrite, les journaux étudiants, la Gazette et le journal du quartier ont publié des articles sur le programme. Plusieurs stations de radio ont aussi diffusé un message publicitaire;

6o finalement, les membres du comité de soutien, les pairs aidants et les coordonnatrices ont fait chacun dans leur milieu, la promotion du programme.

4.2.2 Services d'aide par les pairs et supervision

St-Henri

Après la formation, les pairs aidants du premier groupe ont continué à se rencontrer pour discuter de leurs problèmes personnels ainsi que des occasions où ils posaient des gestes d'aide informelle auprès de leurs amis, et pour recevoir une supervision. Les problèmes personnels des pairs aidants ont pris une place importante dans les rencontres ce qui fait que le groupe de formation continue est devenu surtout un groupe d'entraide pour les pairs aidants. A l'exception des sept jeunes ayant abandonné le programme au début de la formation, aucun jeune n'a quitté le projet par la suite. Le taux de participation aux rencontres de supervision a été toutefois moins élevé (60%) qu'aux rencontres de formation (Tableau 5).

Le deuxième groupe de pairs aidants a aussi reçu une formation continue jusqu'à la fin de l'année scolaire alors que le troisième groupe (camp de formation), formé vers la fin de l'année scolaire, n'a pas été suivi par la suite.

Westmount

Dès la fin de la formation, les pairs aidants ont commencé à recevoir des jeunes au CLSC. Les jeunes désirant recevoir de l'aide pouvaient prendre rendez-vous, venir directement au CLSC ou encore téléphoner pour parler avec un pair aidant. Les heures d'ouverture du service étaient de 16 hres à 18 hres, les lundis, mercredis et vendredis. Chaque pair aidant choisissait une journée pour assurer une présence, ce qui fait que, à chaque semaine, le même petit groupe de pairs aidants était présent pour offrir ses services. Après chaque rencontre d'aide formelle, le pair aidant rencontrait l'animatrice responsable de son groupe afin de discuter de l'aide donnée et des difficultés rencontrées.

Le petit nombre de jeunes venus consulter a amené les coordonnatrices à se tourner progressivement vers l'aide informelle que les pairs aidants apportaient aux jeunes de leur entourage. Elles ont entrepris la compilation des gestes d'aide informelle posés par les pairs aidants durant la semaine écoulée entre les rencontres hebdomadaires. Pendant la rencontre, les pairs aidants discutaient du ou des gestes d'aide qu'ils avaient posés. Ils recevaient donc de la supervision en groupe concernant leurs gestes d'aide informelle en plus d'en recevoir de façon individuelle après leurs rencontres d'aide formelle au CLSC.

Le Tableau 7 présente les caractéristiques des rencontres d'aide formelle et informelle rapportées par les pairs aidants. Au total, 49 rencontres formelles (29%) et informelles (71%) ont été rapportées. Dans 63% des cas, il s'agissait d'une première rencontre d'aide pour le pair aidant et le pair aidé. Les contacts ont surtout eu lieu en face à face (63%) par opposition à un contact téléphonique (37%). Ils impliquaient majoritairement des filles puisque 65% des pairs aidants et 71% des pairs aidés étaient de sexe féminin. Dans 10% des cas, une référence aux coordonnatrices a été faite. Les sujets les plus souvent abordés dans ces rencontres étaient les relations avec les parents (33%), les relations avec les amis (25%) et les difficultés à l'école (25%) (Tableau 8).

4.3 Résultats du questionnaire s'adressant à la population étudiante

4.3.1 Notoriété du projet

St-Henri

Le projet d'aide par les pairs était connu par près de 40% des élèves ayant répondu au questionnaire distribué à la fin de l'année scolaire. La plupart des jeunes ont appris l'existence du projet par le biais d'une présentation en classe effectuée par la coordonnatrice (63%) ou encore par l'intermédiaire d'un ami (23%) (Tableau 9). Parmi les jeunes connaissant le projet, 48% savaient quoi faire pour rencontrer un pair aidant, 39% connaissaient au moins un pair aidant et 38% ont affirmé que si le besoin s'en faisait sentir, ils consulteraient un pair aidant (Tableau 10).

Ces résultats montrent que, malgré le fait qu'il y ait eu peu de promotion des services offerts par les pairs aidants, un nombre considérable de jeunes connaissaient tout de même le projet et savaient quoi faire pour rencontrer un pair aidant. La stratégie utilisée lors du recrutement (les rencontres avec

TABLEAU 7

Caractéristiques des rencontres d'aide telles que rapportées par les pairs aidants du CLSC Métro

CARACTERISTIQUES DES RENCONTRES D'AIDE(1)	RENCONTRESD'ENTRAIDE (N=49) %
SEXE (pairs aidants)	
Masculin	20.4
Féminin	79.6
SEXE (pairs aidés)	
Masculin	26.5
Féminin	73.5
PREMIERE RENCONTRE (pour les deux)	
Oui	63.3
Non	36.7
MODALITE DE LA RENCONTRE	
Face à face	63.3
Téléphonique	36.7
TYPE D'AIDE	
Formelle (au CLSC)	28.6
Informelle	
Ecole	36.7
Autres	34.7
REFERENCE SUITE A LA RENCONTRE	
Oui (au CLSC)	10.2
Non	89.8

(1) Ces 49 rencontres ont été faites par 17 pairs aidants soit 11 filles (65%) et 6 gars (35%). Trente et un pairs aidés ont été impliqués soit 22 filles (71%) et 9 gars (29%). L'âge moyen des pairs aidés était de 14.5 ans.

tous les étudiants de secondaire III, IV et V) s'est avérée efficace pour faire connaître le projet. En revanche, comme l'indique le Tableau 8, les adultes de l'école et les affiches ont très peu contribué à faire connaître le projet (6% et 4% respectivement).

TABLEAU 8

Sujets abordés lors des rencontres d'aide tels que rapportés par les pairs aidants du CLSC Métro

SUJETS ABORDES	RENCONTRES D'AIDE (N=49) %(1)
Relations avec les parents	32.7
Relations avec les amis	24.5
Ecole (professeurs)	24.5
Sexualité	16.3
Drogue et alcool	14.3
Relations amoureuses	12.2
Solitude	10.2
Abus sexuel	10.2
Relation avec la fratrie	8.2
Suicide	6.1
Autres	16.3

(1) Le pourcentage total est plus élevé que 100% car plus d'un sujet pouvait être abordé lors d'une rencontre.

Westmount

Les données provenant des entrevues complètent l'information obtenue à partir des résultats du questionnaire. La perception qu'ont les adultes du programme semble positive. Celle des élèves est plus nuancée. Certains pairs aidants n'ont pas voulu se faire connaître en tant que pairs aidants de peur qu'on les juge. Par ailleurs, les élèves se sont montrés davantage intéressés à devenir pairs aidants qu'à utiliser le service. En effet, 48% des répondants se sont dits intéressés à suivre la formation.

En somme, les nombreuses activités de promotion réalisées ont permis de faire connaître le projet à un nombre considérable de jeunes. Ce sont les coordonnatrices qui semblent avoir fait la plus grande part du travail. Même si les résultats du questionnaire montrent que 26% des répondants ont connu le projet par l'intermédiaire d'un ami ou d'un élève (principalement un pair aidant), les données provenant des entrevues révèlent que les pairs aidants n'ont pas toujours été très actifs pour se faire connaître dans leurs milieux respectifs. Les autres adultes impliqués dans le projet (agents de liaison, membres du comité de soutien) n'ont pas contribué activement non plus à la promotion du programme.

TABLEAU 9

Façons dont les répondants ont pris connaissance du projet, en fonction du sexe, du niveau de scolarité, du CLSC et du statut des écoles (CLSC Métro)

VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

FACONS DE CONNAITRE LE PROJET	TOTAL (N=430) %	SEXE Fille (N=253) %	SEXE Garçon (N=177) %	SCOLARITE 1° cycle (N=132) %	SCOLARITE 2° cycle (N=298) %	CLSC St-Henri (N=168) %	CLSC Métro TOTAL (N=262) %	CLSC Métro Ecole Privée (N=149) %	CLSC Métro Ecole Publique (N=113) %
PRESENTATION (à l'école)	51.6	44.7	61.6**	40.9	56.4**	62.5	44.7***	35.6	56.6**
AMI (E)	24.4	26.5	21.5	22.7	25.2	22.6	25.6	26.2	24.8
AUTRES FACONS	10.9	12.3	9.0	18.9	7.4***	9.5	11.8	12.1	11.5
AFFICHE (à l'école)	10.7	11.9	9.0	10.6	10.7	4.2	14.9***	18.8	9.7*
ELEVE	10.7	10.3	11.3	8.3	11.7	3.6	15.3***	18.8	10.6
ADULTE (de l'école)	7.9	11.1	3.4**	13.6	5.4**	6.0	9.2	10.7	7.1

* $p < 0.05$
** $p < 0.01$
*** $p < 0.001$

TABLEAU 10

Attitudes des répondants connaissant le projet d'aide, en fonction du sexe, du niveau de scolarité, du CLSC et du statut des écoles (CLSC Métro)

VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

ATTITUDES	TOTAL (N=430) %	SEXE Fille (N=253) %	SEXE Garçon (N=177) %	SCOLARITE 1° cycle (N=132) %	SCOLARITE 2° cycle (N=298) %	CLSC St-Henri (N=168) %	CLSC Métro TOTAL (N=262) %	CLSC Métro Ecole Privée (N=149) %	CLSC Métro Ecole Publique (N=113) %
Connaît un pair aidant	61.2	57.3	66.7	67.4	58.4	39.3	75.2***	73.2	77.9
Sait comment rencontrer un pair aidant	52.0	49.2	55.9	57.6	49.5	47.6	54.8	49.0	62.3*
Irait voir un pair aidant au besoin	26.9	29.3	23.6	43.4	19.4***	38.1	19.8***	21.0	18.2
A déjà parlé avec un pair aidant (pair aidé)	12.3	15.4	7.9*	22.7	7.7***	17.3	9.2*	4.7	14.9*
Raisons pour lesquelles les répondants n'ont pas parlé à un pair aidant:	(N=376)	(N=214)	(N=162)	(N=101)	(N=275)	(N=138)	(N=238)	(N=141)	(N=97)
Préfère parler à quelqu'un d'autre	59.6	65.9	51.2**	51.5	62.6	63.0	57.6	60.3	53.6
n'a pas de problèmes	14.1	11.2	17.9	16.8	13.1	18.1	11.8	12.1	11.3
n'aime pas parler de ses affaires	13.3	10.3	17.3*	9.9	14.6	5.8	17.7**	12.8	24.7*
préfère se débrouiller seul	10.1	9.4	11.1	12.9	9.1	5.1	13.0*	9.2	18.6*
n'a pas confiance	9.6	7.0	13.0	6.9	10.6	7.3	10.9	9.2	13.4
ne croit pas que le pair aidant puisse aider	5.9	4.7	7.4	5.0	6.2	2.2	8.0*	5.0	12.4*

(1) Les comparaisons statistiques portent sur les CLSC St-Henri et Métro et par la suite sur le statut d'école privée vs publique pour le CLSC Métro uniquement.

4.3.2 Perception des services d'aide

St-Henri

Une partie du questionnaire administré aux élèves de la Polyvalente permettait de recenser les jeunes ayant été aidés de façon informelle par un pair aidant au cours de l'année. Le Tableau 10 montre que, à St-Henri, 29 jeunes (soit 17% de ceux qui connaissaient le projet) ont parlé avec un pair aidant. Il faut toutefois mentionner que parmi ces jeunes, 10 sont eux-mêmes des pairs aidants. Les jeunes n'ayant pas parlé avec un pair aidant ont dit ne pas l'avoir fait surtout parce qu'ils préféraient parler à quelqu'un d'autre (63%) ou qu'ils n'avaient pas de problème (18%). Seulement 10% ont dit ne pas avoir confiance ou ne pas croire en la capacité d'aider du pair aidant. Dans 64% des cas, les rencontres ont eu lieu par hasard et dans 25% des cas, sur l'initiative du pair aidé (Tableau 11).

En ce qui concerne l'évaluation des rencontres, les pairs aidés rapportent, dans presque tous les cas, qu'ils se sont sentis à l'aise, écoutés, compris et acceptés durant la rencontre (Tableau 12). Après la rencontre, 86% des pairs aidés rapportent s'être sentis mieux et ce, surtout parce qu'ils s'étaient sentis soulagés d'avoir parlé (75%). Les pairs aidés semblent satisfaits de la rencontre avec le pair aidant puisque 96% d'entre eux retourneraient le voir et lui référeraient un ami.

Westmount

Les résultats concernant l'aide fournie par les pairs aidants telle que rapportée par les pairs aidés montrent que 24 jeunes (soit 9% de ceux qui connaissaient le projet) ont parlé à un pair aidant (Tableau 10). Parmi ces jeunes, quatre étaient eux-mêmes pairs aidants. Les principales raisons évoquées pour ne pas avoir consulté un pair aidant sont le fait que les jeunes préfèrent parler de leurs problèmes avec quelqu'un d'autre (58%) et qu'ils n'aiment pas parler de leurs affaires (18%). Enfin, 19% des répondants n'ont pas confiance ou ne croient pas que les pairs aidants puissent les aider.

Le Tableau 10 montre que les rencontres d'aide se sont surtout produites par hasard (62%) ou sur l'initiative des pairs aidants (19%). L'évaluation par les pairs aidés de ces rencontres révèle que, durant la rencontre, la grande majorité d'entre eux se sont sentis à l'aise (73%), écoutés (100%), compris (80%) et acceptés (90%) (Tableau 12). Après la rencontre, ils rapportent s'être sentis mieux dans 67% des cas. Ils mentionnent que la rencontre les a aidés à mieux comprendre leur problème, à prendre une décision et les a soulagés. Trois pairs aidés sur quatre mentionnent qu'ils retourneraient voir le pair aidant et qu'ils n'hésiteraient pas à lui référer un ami.

Finalement, les pairs aidés sont en majorité de sexe féminin et on retrouve parmi eux un peu plus de jeunes du premier cycle que du deuxième (Tableau 10). A Westmount, les pairs aidés proviennent surtout des écoles publiques.

TABLEAU 11

Initiative de la rencontre d'aide telle que rapportée par les pairs aidés, en fonction du CLSC

	CLSC	
	ST-HENRI (N=29)	METRO (N=24)
INITIATIVE DE LA RENCONTRE	%	%
Le pair aidé a rencontré le pair aidant par hasard et ils ont commencé à parler du problème	64.3	61.9
Quelqu'un a suggéré au pair aidé de rencontrer un pair aidant	17.9	14.3
C'est le pair aidant qui a approché le pair aidé	10.7	19.1
Le pair aidé a vu la publicité du projet et a pris contact avec un pair aidant	7.1	4.8

4.3.3 Attitudes des jeunes vis-à-vis l'entraide

Le questionnaire administré à la population étudiante comprenait aussi une série de questions visant à mieux connaître 1o) les attitudes des jeunes vis-à-vis l'entraide, 2o) leur réseau de soutien social et 3o) les problèmes pour lesquels ils estiment que les jeunes peuvent s'entraider. Ces résultats sont présentés dans les pages qui suivent.

Les Tableaux 13, 14, 15, 16, 17 et 18 présentent les attitudes des répondants vis-à-vis l'entraide par les pairs en fonction du territoire de CLSC, du sexe, du niveau de scolarité, du statut de l'école (CLSC Métro), de l'intérêt pour la formation et de la connaissance du programme.

Le Tableau 13 montre que les répondants de St-Henri sont significativement plus en accord avec les énoncés favorisant l'entraide entre jeunes que les répondants du CLSC Métro. Ces résultats paraissent surprenants puisque c'est au CLSC Métro qu'il y a eu le plus de relations d'aide et que le recrutement a été le plus facile. De plus, les entrevues révèlent que c'est à St-Henri que

TABLEAU 12

Evaluation de la rencontre d'aide telle que perçue par les pairs aidés, en fonction du CLSC

EVALUATION DE LA RENCONTRE	CLSC ST-HENRI (N=29) %	CLSC METRO (N=24) %
CLIMAT DE LA RENCONTRE		
Le pair aidé s'est senti à l'aise	92.6	72.7
Le pair aidé s'est senti écouté	100.0	100.0
Le pair aidé s'est senti compris	100.0	80.0
Le pair aidé s'est senti accepté	100.0	89.5
EFFETS DE LA RENCONTRE		
Après la rencontre le pair aidé s'est senti:		
- mieux qu'avant d'en parler	85.7	66.7
- ni pire ni mieux qu'avant	14.3	33.3
- pire qu'avant d'en parler	0.0	0.0
RAISONS DU MIEUX-ETRE		
Après la rencontre le pair aidé s'est senti mieux parce que cela:		
- l'a soulagé d'en avoir parlé	75.0	53.3
- l'a aidé à mieux comprendre son problème	29.2	53.3
- l'a aidé à prendre des décisions	16.7	53.3
REUTILISATION ET REFERENCES POTENTIELLES		
Le pair aidé retournerait voir le pair aidant si un autre problème survenait	96.3	75.0
Le pair aidé référerait un ami au pair aidant	96.3	75.0

les jeunes ont semblé le plus réticents face au programme. Les difficultés d'implantation ne seraient donc vraisemblablement pas directement liées à l'attitude négative des jeunes vis-à-vis l'entraide mais à d'autres facteurs.

TABLEAU 13

Niveau d'accord avec les énoncés concernant les attitudes face à l'entraide, en fonction du CLSC

ENONCES SUR LES ATTITUDES DES JEUNES FACE A L'ENTRAIDE	NIVEAU D'ACCORD AVEC L'ENONCE(1)								
	CLSC ST-HENRI				CLSC METRO				
	N	En accord %	Ne sais pas %	En désaccord %	N	En accord %	Ne sais pas %	En désaccord %	Prob.
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je pense que ça peut me donner un coup de main d'en parler à quelqu'un	422	90.1	7.1	2.8	665	77.9	11.6	10.5	$p < 0.001$
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je préfère garder ça pour moi	422	11.8	16.4	71.8	662	30.5	19.5	50.0	$p < 0.001$
Si un-e autre jeune a des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je suis capable de l'aider	422	84.1	15.2	0.7	662	73.1	22.7	4.2	$p < 0.001$
Un-e jeune peut donner un coup de main à un-e autre jeune	422	95.7	3.3	1.0	662	90.4	7.3	2.3	$p < 0.001$
On peut montrer à des jeunes des façons d'aider d'autres jeunes	422	84.6	11.6	3.8	663	71.1	21.4	7.5	$p < 0.001$

(1) Pour chaque énoncé, les répondants avaient cinq choix de réponses soit: entièrement d'accord, d'accord, je ne sais pas, en désaccord, entièrement en désaccord. Pour la présentation du tableau, les catégories "entièrement d'accord" et" d'accord" ont été regroupées de même que les catégories "entièrement en désaccord" et "en désaccord". Toutefois, l'analyse statistique a été effectuée sur le score initial (considéré comme une variable continue).

TABLEAU 14

Attitudes des répondants vis-à-vis l'entraide, en fonction du sexe

ATTITUDES VIS-A-VIS L'ENTRAIDE	Sexe	N	Moy.(1)	Ecart type	Valeur de "T"	Prob.
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je pense que ça peut me donner un coup de main d'en parler à quelqu'un	Fille	690	1.85	0.82	-4.12	$p < 0.001$
	Gars	397	2.09	0.96		
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je préfère garder ça pour moi	Fille	688	2.48	1.08	-2.40	$p < 0.05$
	Gars	396	2.66	1.19		
Si un-e autre jeune a des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je suis capable de l'aider	Fille	687	1.93	0.79	-2.82	$p < 0.01$
	Gars	397	2.07	0.85		
Un-e jeune peut donner un coup de main à un-une autre jeune	Fille	687	1.57	0.69	-0.86	n.s.
	Gars	397	1.61	0.75		
On peut montrer à des jeunes des façons d'aider d'autres jeunes	Fille	688	1.96	0.94	-0.31	n.s.
	Gars	397	1.98	0.95		

(1) Plus la moyenne tend vers 1, plus les répondants sont d'accord avec l'énoncé; plus elle tend vers 5, plus ils sont en désaccord avec l'énoncé. Cette règle s'inverse pour l'énoncé 2 i.e. plus la moyenne tend vers 1, plus ils sont en désaccord avec l'énoncé.

TABLEAU 15

Attitudes des répondants vis-à-vis l'entraide, en fonction du niveau de scolarité

ATTITUDES VIS-A-VIS L'ENTRAIDE	Scolarité(1)	N	Moy.(2)	Ecart-type	Valeur de "T"	Prob.
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je pense que ça peut me donner un coup de main d'en parler à quelqu'un	1er cycle	415	1.96	0.88	0.51	n.s.
	2e cycle	670	1.93	0.88		
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je préfère garder ça pour moi	1er cycle	413	2.42	1.07	-2.90	p < 0.01
	2e cycle	669	2.62	1.15		
Si un-e autre jeune a des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je suis capable de l'aider	1er cycle	414	2.00	0.81	0.49	n.s.
	2e cycle	668	1.97	0.81		
Un-e autre jeune peut donner un coup de main à un-e autre jeune	1er cycle	414	1.54	0.66	-1.81	n.s.
	2e cycle	668	1.62	0.74		
On peut montrer à des jeunes des façons d'aider d'autres jeunes	1er cycle	413	1.93	0.91	-0.98	n.s.
	2e cycle	670	1.99	0.96		

(1) Le 1er cycle correspond au secondaire I et II, alors que le 2e cycle correspond aux secondaires III, IV et V.

(2) Plus la moyenne tend vers 1, plus les répondants sont d'accord avec l'énoncé; plus elle tend vers 5 plus ils sont en désaccord avec l'énoncé. Cette règle s'inverse pour l'énoncé 2 i.e. plus la moyenne tend vers 1, plus ils sont en désaccord avec l'énoncé.

TABLEAU 16

Attitudes des répondants vis-à-vis l'entraide en fonction du statut de l'école pour le CLSC Métro

ATTITUDES VIS-A-VIS L'ENTRAIDE	Statut	N	Moy.(1)	Ecart-type	Valeur de "t"	Prob.
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je pense que ça peut me donner un coup de main d'en parler à quelqu'un	Privée	459	2.06	0.86	-2.12	p<0.05
	Publique	206	2.23	0.99		
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je préfère garder ça pour moi	Privée	459	2.73	1.09	-2.00	p<0.05
	Publique	203	2.91	1.13		
Si un-e autre jeune a des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je suis capable de l'aider	Privée	458	2.09	0.80	-1.20	n.s.
	Publique	204	2.17	0.90		
Un-e jeune peut donner un coup de main à un-e autre jeune	Privée	459	1.66	0.71	-2.37	p<0.05
	Publique	203	1.80	0.79		
On peut montrer à des jeunes des façons d'aider d'autres	Privée	458	2.12	0.98	1.22	n.s.
	Publique	205	2.01	1.00		

(1) Plus la moyenne tend vers 1, plus les répondants sont d'accord avec l'énoncé; plus elle tend vers 5 plus ils sont en désaccord avec l'énoncé. Cette règle s'inverse pour l'énoncé 2 i.e. plus la moyenne tend vers 1, plus ils sont en désaccord avec l'énoncé.

TABLEAU 17

Attitudes des répondants vis-à-vis l'entraide, en fonction de leur intérêt pour la formation à l'entraide

ATTITUDES VIS-A-VIS L'ENTRAIDE	Intérêt	N	Moy.(1)	Ecart-type	Valeur de "T"	Prob.
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je pense que ça peut me donner un coup de main d'en parler à quelqu'un	Oui	480	1.82	0.80	-4.13	$p < 0.001$
	Non	552	2.05	0.94		
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je préfère garder ça pour moi	Oui	479	2.41	1.06	-3.88	$p < 0.001$
	Non	550	2.68	1.17		
Si un-e autre jeune a des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je suis capable de l'aider	Oui	479	1.90	0.80	-2.71	$p < 0.05$
	Non	550	2.04	0.83		
Un-e jeune peut donner un coup de main à un-e autre jeune	Oui	479	1.51	0.67	-3.28	$p < 0.01$
	Non	550	1.65	0.75		
On peut montrer à des jeunes des façons d'aider d'autres jeunes	Oui	479	1.77	0.84	-6.43	$p < 0.001$
	Non	551	2.10	1.01		

(1) Plus la moyenne tend vers 1, plus les répondants sont d'accord avec l'énoncé; plus elle tend vers 5 plus ils sont en désaccord avec l'énoncé. Cette règle s'inverse pour l'énoncé 2 i.e. plus la moyenne tend vers 1, plus ils sont en désaccord avec l'énoncé.

TABLEAU 18

Attitudes des répondants vis-à-vis l'entraide, en fonction de leur connaissance du projet d'entraide

ATTITUDES VIS-A-VIS L'ENTRAIDE	Connaissance du projet	N	Moy.(1)	Ecart-type	Valeur de "T"	Prob.
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je pense que ça peut me donner un coupe de main d'en parler à quelqu'un	Oui	430	1.91	0.89	-0.81	n.s.
	Non	650	1.95	0.87		
Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je préfère garder ça pour moi	Oui	429	2.50	1.15	-1.13	n.s.
	Non	648	2.58	1.10		
Si un-e autre jeune a des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je suis capable de l'aider	Oui	430	1.90	0.77	-2.65	$p < 0.01$
	Non	647	2.03	0.84		
Un-e jeune peut donner un coup de main à un-e autre jeune	Oui	429	1.55	0.71	-1.25	n.s.
	Non	648	1.61	0.72		
On peut montrer à des jeunes des façons d'aider d'autres jeunes	Oui	429	1.89	0.87	-2.46	$p < 0.05$
	Non	649	2.03	0.99		

(1) Plus la moyenne tend vers 1, plus les répondants sont d'accord avec l'énoncé; plus elle tend vers 5 plus ils sont en désaccord avec l'énoncé. Cette règle s'inverse pour l'énoncé 2 i.e. plus la moyenne tend vers 1, plus ils sont en désaccord avec l'énoncé.

Au niveau du sexe des répondants, le Tableau 14 montre que pour les énoncés 1, 2 et 3 les filles ont des attitudes significativement plus favorables vis-à-vis l'entraide.

Le Tableau 15 compare les attitudes des jeunes vis-à-vis l'entraide en fonction du niveau de scolarité. Un seul énoncé ("Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je préfère garder ça pour moi") révèle une différence significative ($p < 0.01$) entre les jeunes du 1er cycle et ceux du 2e cycle, les premiers étant plus favorables à l'entraide.

Le Tableau 16 présente les attitudes des répondants vis-à-vis l'entraide en fonction du statut de l'école pour le CLSC Métro. Les élèves des écoles privées semblent plus favorables à l'entraide, puisqu'ils sont significativement plus en accord avec les énoncés 1 et 4 et en désaccord avec l'énoncé 2 que les élèves des écoles publiques.

Les jeunes s'étant montrés intéressés à la formation sont significativement plus en accord avec tous les énoncés concernant l'entraide (à l'exception de l'énoncé 2) que les jeunes qui ne sont pas intéressés par la formation (Tableau 17). On peut en effet penser que les jeunes voulant devenir pairs aidants ont des attitudes favorables vis-à-vis l'entraide.

Les jeunes connaissant le projet sont significativement plus en accord avec les énoncés 3 et 5 que les jeunes ne connaissant pas le projet (Tableau 18).

En somme, les répondants les plus en accord avec les énoncés sur l'entraide sont les élèves de la Polyvalente St-Henri, les jeunes intéressés à la formation, les filles, les jeunes connaissant le projet et ceux du 1er cycle du secondaire. A Westmount, les répondants des écoles privées sont plus en accord avec les énoncés.

4.3.4 Réseau de soutien social des jeunes

Quand on demande aux répondants quelles sont les personnes qu'ils vont voir lorsqu'ils ont des difficultés, 78% d'entre eux (les deux CLSC combinés) mentionnent un ami du même sexe (Tableau 19). Viennent ensuite les parents (59%), les frères et soeurs (41%), les amis (es) de coeur (38%), les amis du sexe opposé (35%) et les autres jeunes (32%). Les personnes les moins souvent mentionnées sont les professeurs (9%) et les autres adultes de l'école (6%). Près de 17% des jeunes disent qu'ils n'en parlent à personne.

Les répondants des deux CLSC ne diffèrent pas significativement pour les catégories ami du même sexe, parent, frère et soeur, professeur et autre adulte de l'école. Les amis (es) de coeur sont mentionnés significativement plus souvent par les répondants de St-Henri, et les catégories ami du sexe opposé, autre jeune, autre personne, par les répondants du CLSC Métro. Ceux-ci sont aussi significativement plus nombreux à répondre qu'ils n'en parlent à personne (22% comparativement à 9% pour St-Henri).

Les garçons et les filles diffèrent de façon significative pour deux catégories (Tableau 19). Les garçons identifient moins souvent des amis du même sexe et d'autres jeunes dans leur réseau que ne le font les filles.

TABLEAU 19

Comparaison des catégories de personnes rencontrées par les répondants lorsqu'ils ont des inquiétudes, en fonction du sexe, du niveau de scolarité, du CLSC et du statut des écoles du CLSC Métro

VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

CATEGORIES DE PERSONNES CONFIDENTES	TOTAL (N=1087) %	SEXE Fille (N=690) %	SEXE Garçon (N=397) %	SCOLARITE 1° cycle (N=415) %	SCOLARITE 2° cycle (N=670) %	CLSC St-Henri (N=422) %	CLSC Métro TOTAL (N=665) %	CLSC Métro Ecole Privée (N=459) %	CLSC Métro Ecole Publique (N=206) %
AMI DU MEME SEXE	78.4	83.0	70.3***	77.4	79.1	80.6	77.0	80.8	68.5**
PARENT	59.1	57.4	62.0	64.3	55.8**	61.1	57.7	62.1	48.1**
FRERE/SOEUR	40.7	42.0	38.3	40.0	41.2	38.6	42.0	46.4	32.0**
AMI-E DE COEUR	37.8	38.6	36.5	30.4	42.5***	46.0	32.6***	30.9	36.4
AMI DU SEXE OPPOSE	35.2	36.2	33.5	28.9	39.3**	29.4	39.0**	38.1	40.8
AUTRE JEUNE	32.4	36.8	24.7***	31.8	32.7	10.9	46.0***	47.9	41.8
AUTRE PERSONNE	17.7	16.4	19.9	20.5	15.8*	11.9	21.4***	21.8	20.4
N'EN PARLE PAS	16.7	15.5	18.9	17.8	16.1	8.5	22.0***	19.6	27.2*
PROFESSEUR	8.5	7.3	10.6	11.6	6.6**	8.5	8.4	6.8	12.1*
AUTRE ADULTE (école)	5.5	4.6	7.1	8.2	3.9**	4.5	6.2	4.6	9.7*

* p 0.05
** p 0.01
*** p 0.001

Le Tableau 19 montre également que les élèves du 1er cycle identifient significativement plus souvent comme confidents les parents, les autres adultes de l'école, les professeurs et les autres personnes et moins souvent les amis (es) de coeur et les amis du sexe opposé. Les jeunes du 2e cycle incluent quant à eux moins d'adultes et plus de pairs dans leur réseau de soutien social que les répondants plus jeunes.

A Westmount, les jeunes des écoles publiques identifient significativement moins souvent comme confidents les amis du même sexe, les parents et les frères et soeurs, et plus souvent les professeurs et les autres adultes de l'école (Tableau 19). De plus, ils sont plus nombreux à dire qu'ils ne parlent à personne de leurs difficultés. Le fait que les jeunes des écoles privées s'adressent plus souvent à des amis du même sexe est probablement attribuable au fait que plusieurs des écoles privées sont composées uniquement de garçons ou de filles, ce qui augmente la probabilité qu'ils aient accès à des amis (es) du même sexe.

Si on considère l'ordre dans lequel l'ensemble des répondants vont voir les personnes de leur entourage, on constate que les amis (es) du même sexe viennent en premier, suivis des parents, des frères et soeurs et des amis (es) de coeur (Tableau 20).

Les répondants du CLSC St-Henri accordent une plus grande priorité à leurs parents et à leurs amis (es) de coeur et une moins grande priorité à leurs amis (es) de même sexe et aux autres jeunes que ceux du CLSC Métro (Tableau 21).

Les garçons vont voir leurs parents en premier plus souvent que ne le font les filles. Inversement, les filles vont voir leurs amis (es) du même sexe davantage que ne le font les garçons (Tableau 22).

Les répondants du 1er cycle vont davantage voir les parents et les professeurs en premier que ne le font les répondants du 2e cycle (Tableau 23). Ceux-ci vont voir les amis (es) du sexe opposé et une autre personne plus souvent en premier que ne le font les répondants du 1er cycle.

Si on compare enfin les répondants des écoles privées et publiques du CLSC Métro, on constate que les répondants des écoles publiques vont davantage voir leur ami (e) de coeur en premier par comparaison aux répondants des écoles privées (Tableau 24).

De façon générale, ces résultats montrent que les pairs sont très présents dans le réseau et très souvent consultés en premier. Les parents sont aussi mentionnés fréquemment dans le réseau des répondants (deuxième catégorie en importance) et consultés avant d'autres. Plus les répondants vieillissent, moins les adultes sont susceptibles d'être identifiés comme confidents. Les adultes des écoles (professeurs inclus) sont parmi les personnes les moins présentes dans le réseau social des jeunes. Finalement, un pourcentage important (17%) des répondants mentionnent ne pas parler à personne de leurs problèmes. Ces répondants sont surtout des jeunes du CLSC Métro.

4.3.5 Problèmes pour lesquels les jeunes peuvent s'entraider

Deux questions ont été posées concernant la nature des problèmes vécus par les jeunes. Dans un premier temps, les répondants devaient indiquer les

TABLEAU 20

Personnes approchées quand les répondants ont des difficultés et ordre (rang moyen) dans lequel ces personnes sont approchées, en fonction du CLSC

PERSONNES	TOTAL (N=1087)		CLSC: ST-HENRI (N=422)		CLSC: METRO (N=665)	
APPROCHEES	%	Rang(1)	%	Rang	%	Rang
Ami (e) du même sexe	78.4	0.70	80.6	0.67	77.0	0.72
Parent (s)	59.1	0.64	61.1	0.71	57.7	0.58
Frère ou soeur	40.7	0.52	38.6	0.54	42.0	0.51
Ami (e) de coeur	37.8	0.59	46.0	0.64	32.6	0.55
Ami (e) du sexe opposé	35.2	0.44	29.4	0.43	39.0	0.45
Autre jeune	32.4	0.42	10.9	0.33	46.0	0.44
Autre personne	17.7	0.37	11.9	0.40	21.4	0.36
N'en parle pas à personne	16.7	0.68	8.5	0.62	22.0	0.70
Professeur	8.5	0.35	8.5	0.38	8.4	0.33
Autre adulte de l'école	5.5	0.29	4.5	0.29	6.2	0.29

(1) Il s'agit ici d'un indice du rang ou de l'ordre dans lequel les répondants vont voir les personnes à qui ils se confient lorsqu'ils ont un problème quelconque. Cet indice a été calculé de la façon suivante: un divisé par le rang dans lequel le répondant va voir la personne. Nous avons considéré cet indice parce que lors du calcul de la moyenne, le poids de chacun des rangs est alors plus important pour les rangs des personnes vues en premier (rang 1,2...) et moins important pour les personnes vues en dernier (rang 10,9...). L'indice peut donc prendre les valeurs de 1.00 à 0.1. Une personne ayant un indice 1 serait une personne que tous les répondants ayant indiqué cette personne iraient voir en premier alors que 0.1 serait une personne que tous les répondants ayant indiqué cette personne iraient voir en dernier parmi les alternatives.

TABLEAU 21

Comparaison de l'ordre dans lequel les répondants vont voir les personnes de leur entourage lorsqu'ils ont des inquiétudes, en fonction du CLSC

PERSONNES CONFIDENTES	CLSC	N	Moy.(1)	Ecart-type	Valeur de "T"	Prob.
Parent	St-Henri	256	0.71	0.31		
	Métro	358	0.58	0.32	5.30	$p < 0.001$
Ami(e) même sexe	St-Henri	337	0.67	0.30		
	Métro	470	0.72	0.30	-2.31	$p < 0.05$
Frère ou soeur	St-Henri	162	0.54	0.25		
	Métro	257	0.51	0.29	0.93	n.s.
Ami (e) de coeur	St-Henri	193	0.64	0.29		
	Métro	198	0.55	0.30	3.01	$p < 0.01$
Ami (e) du sexe opposé	St-Henri	122	0.43	0.23		
	Métro	236	0.45	0.23	-0.81	n.s.
Autre jeune	St-Henri	46	0.33	0.17		
	Métro	267	0.44	0.28	-3.64	$p < 0.001$
Autre personne	St-Henri	50	0.40	0.23		
	Métro	124	0.36	0.26	1.04	n.s.
N'en parle pas	St-Henri	33	0.62	0.32		
	Métro	126	0.70	0.34	-1.18	n.s.
Professeur	St-Henri	36	0.38	0.23		
	Métro	49	0.33	0.20	1.17	n.s.
Autre adulte de l'école	St-Henri	19	0.29	0.11		
	Métro	38	0.29	0.20	0.08	n.s.

(1) Il s'agit ici d'un indice du rang ou de l'ordre dans lequel les répondants vont voir les personnes à qui ils se confient lorsqu'ils ont un problème quelconque. Cet indice a été calculé de la façon suivante: un divisé par le rang dans lequel le répondant va voir la personne. Nous avons considéré cet indice parce que lors du calcul de la moyenne, le poids de chacun des rangs est alors plus important pour les rangs des personnes vues en premier (rang 1,2...) et moins important pour les personnes vues en dernier (rang 10,9...). L'indice peut donc prendre les valeurs de 1.00 à 0.1. Une personne ayant un indice 1 serait une personne que tous les répondants ayant indiqué cette personne iraient voir en premier alors que 0.1 serait une personne que tous les répondants ayant indiqué cette personne iraient voir en dernier parmi les alternatives.

TABLEAU 22

Comparaison de l'ordre dans lequel les répondants vont voir les personnes de leur entourage lorsqu'ils ont des inquiétudes, en fonction du sexe

PERSONNES CONFIDENTES	Sexe	N	Moy.(1)	Ecart-type	Valeur de "T"	Prob.
Parent	**Fille**	379	0.59	0.32		
	Gars	235	0.70	0.31	-4.16	$p < 0.001$
Ami(e) même sexe	**Fille**	542	0.72	0.30		
	Gars	265	0.64	0.30	3.89	$p < 0.001$
Frère ou soeur	**Fille**	276	0.51	0.27		
	Gars	143	0.54	0.29	-1.01	n.s.
Ami (e) de coeur	**Fille**	253	0.59	0.30		
	Gars	138	0.60	0.29	-0.26	n.s.
Ami (e) du sexe opposé	**Fille**	232	0.42	0.21		
	Gars	126	0.47	0.26	-1.66	n.s.
Autre jeune	**Fille**	227	0.43	0.27		
	Gars	86	0.40	0.27	0.88	n.s.
Autre personne	**Fille**	103	0.37	0.25		
	Gars	71	0.37	0.27	-0.19	n.s.
N'en parle pas	**Fille**	93	0.67	0.34		
	Gars	66	0.70	0.33	-0.60	n.s.
Professeur	**Fille**	45	0.34	0.23		
	Gars	40	0.36	0.19	-0.47	n.s.
Autre adulte de l'école	**Fille**	29	0.29	0.17		
	Gars	28	0.29	0.18	-0.12	n.s.

(1) Il s'agit ici d'un indice du rang ou de l'ordre dans lequel les répondants vont voir les personnes à qui ils se confient lorsqu'ils ont un problème quelconque. Cet indice a été calculé de la façon suivante: un divisé par le rang dans lequel le répondant va voir la personne. Nous avons considéré cet indice parce que lors du calcul de la moyenne, le poids de chacun des rangs est alors plus important pour les rangs des personnes vues en premier (rang 1,2...) et moins important pour les personnes vues en dernier (rang 10,9...). L'indice peut donc prendre les valeurs de 1.00 à 0.1. Une personne ayant un indice 1 serait une personne que tous les répondants ayant indiqué cette personne iraient voir en premier alors que 0.1 serait une personne que tous les répondants ayant indiqué cette personne iraient voir en dernier parmi les alternatives.

TABLEAU 23

Comparaison de l'ordre dans lequel les répondants vont voir les personnes de leur entourage lorsqu'ils ont des inquiétudes, en fonction du niveau de scolarité

PERSONNES CONFIDENTES	Scolarité	N	Moy.(1)	Ecart-type	Valeur de "T"	Prob.
Parent	1er cycle	260	0.69	0.33		
	2e cycle	353	0.59	0.31	3.70	$p < 0.001$
Ami(e) même sexe	1er cycle	308	0.68	0.30		
	2e cycle	498	0.71	0.30	-1.10	n.s.
Frère ou soeur	1er cycle	160	0.49	0.25		
	2e cycle	259	0.54	0.28	-1.70	n.s.
Ami (e) de coeur	1er cycle	122	0.55	0.29		
	2e cycle	269	0.61	0.30	-1.75	n.s.
Ami (e) du sexe opposé	1er cycle	116	0.40	0.20		
	2e cycle	242	0.46	0.24	-2.50	$p < 0.05$
Autre jeune	1er cycle	119	0.44	0.26		
	2e cycle	193	0.42	0.27	0.72	n.s.
Autre personne	1er cycle	78	0.31	0.17		
	2e cycle	95	0.41	0.30	-2.89	$p < 0.01$
N'en parle pas	1er cycle	69	0.64	0.35		
	2e cycle	90	0.71	0.33	-1.28	n.s.
Professeur	1er cycle	47	0.39	0.24		
	2e cycle	38	0.30	0.16	2.14	$p < 0.05$
Autre adulte de l'école	1er cycle	33	0.30	0.17		
	2e cycle	24	0.28	0.18	0.43	n.s.

(1) Il s'agit ici d'un indice du rang ou de l'ordre dans lequel les répondants vont voir les personnes à qui ils se confient lorsqu'ils ont un problème quelconque. Cet indice a été calculé de la façon suivante: un divisé par le rang dans lequel le répondant va voir la personne. Nous avons considéré cet indice parce que lors du calcul de la moyenne, le poids de chacun des rangs est alors plus important pour les rangs des personnes vues en premier (rang 1,2...) et moins important pour les personnes vues en dernier (rang 10,9...). L'indice peut donc prendre les valeurs de 1.00 à 0.1. Une personne ayant un indice 1 serait une personne que tous les répondants ayant indiqué cette personne iraient voir en premier alors que 0.1 serait une personne que tous les répondants ayant indiqué cette personne iraient voir en dernier parmi les alternatives.

TABLEAU 24

Comparaison de l'ordre dans lequel les répondants vont voir les personnes de leur entourage lorsqu'ils ont des inquiétudes, en fonction du statut de l'école (CLSC Métro)

PERSONNES CONFIDENTES	Statut	N	Moy.(2)	Ecart-type	Valeur de "T"	Prob.
Parent	**Privée**	269	0.58	0.31		
	Publique	89	0.57	0.32	0.28	n.s.
Ami(e) même sexe	**Privée**	345	0.72	0.30		
	Publique	125	0.71	0.30	0.36	n.s.
Frère ou soeur	**Privée**	198	0.51	0.28		
	Publique	59	0.51	0.30	0.14	n.s.
Ami (e) de coeur	**Privée**	129	0.51	0.29		
	Publique	69	0.61	0.31	-2.20	$p < 0.05$
Ami (e) du sexe opposé	**Privée**	161	0.43	0.22		
	Publique	75	0.48	0.25	-1.28	n.s.
Autre jeune	**Privée**	193	0.43	0.28		
	Publique	74	0.45	0.28	-0.49	n.s.
Autre personne	**Privée**	88	0.35	0.26		
	Publique	36	0.37	0.27	-0.41	n.s.
N'en parle pas	**Privée**	79	0.68	0.34		
	Publique	47	0.72	0.34	-0.57	n.s.
Professeur	**Privée**	28	0.32	0.21		
	Publique	21	0.33	0.20	-0.02	n.s.
Autre adulte de l'école	**Privée**	18	0.29	0.20		
	Publique	20	0.29	0.20	-0.04	n.s.

(1) Il s'agit ici d'un indice du rang ou de l'ordre dans lequel les répondants vont voir les personnes à qui ils se confient lorsqu'ils ont un problème quelconque. Cet indice a été calculé de la façon suivante: un divisé par le rang dans lequel le répondant va voir la personne. Nous avons considéré cet indice parce que lors du calcul de la moyenne, le poids de chacun des rangs est alors plus important pour les rangs des personnes vues en premier (rang 1,2...) et moins important pour les personnes vues en dernier (rang 10,9...). L'indice peut donc prendre les valeurs de 1.00 à 0.1. Une personne ayant un indice 1 serait une personne que tous les répondants ayant indiqué cette personne iraient voir en premier alors que 0.1 serait une personne que tous les répondants ayant indiqué cette personne iraient voir en dernier parmi les alternatives.

problèmes pour lesquels ils pensaient que les jeunes pouvaient s'entraider. Pour l'ensemble des répondants, les problèmes les plus souvent mentionnés sont les relations entre les amis (77%), les difficultés à l'école (73%), les relations amoureuses (68%), la drogue (66%) et l'alcool (64%) (tableau 24). Les répondants du CLSC Métro mentionnent plus souvent chacun des problèmes que ne le font ceux du CLSC St-Henri, à l'exception des problèmes de drogue et d'alcool.

Les garçons mentionnent significativement moins souvent que les filles les problèmes concernant les relations entre amis (es), les relations amoureuses, la solitude, les relations avec les parents et avec la fratrie, les relations avec les professeurs, la timidité et la sexualité (Tableau 25).

Les élèves du 2e cycle mentionnent plus fréquemment que ceux du 1er cycle les problèmes de relations amoureuses, de solitude, de relations avec les parents, de sexualité et les problèmes concernant l'avenir (Tableau 25).

Les répondants des écoles privées mentionnent plus souvent les problèmes concernant les relations avec les amis (es) et avec la fratrie et ils mentionnent moins souvent d'autres types de problèmes (Tableau 25).

Finalement, le Tableau 26 montre que les répondants intéressés à la formation et les répondants connaissant le projet sont plus nombreux à dire que les jeunes peuvent s'entraider pour chacun des problèmes mentionnés à l'exception des problèmes concernant l'avenir pour lesquels les jeunes intéressés à la formation ne sont pas significativement différents de ceux qui ne le sont pas.

Dans un deuxième temps, on demandait aux jeunes quels étaient les problèmes pour lesquels ils pensaient qu'eux-mêmes pouvaient être aidés. L'ensemble des répondants mentionnent beaucoup moins de problèmes lorsqu'il s'agit d'eux-mêmes que lorsqu'il s'agit des jeunes en général. Les problèmes les plus souvent mentionnés restent toutefois les mêmes, soit les relations avec les amis (58%), les difficultés à l'école (53%), les relations amoureuses (49%), les relations avec les parents (37%) et la solitude (36%) (Tableau 27).

Un seul problème est plus souvent mentionné par les répondants du CLSC St-Henri que par ceux du CLSC Métro. Il s'agit des difficultés scolaires (Tableau 26). Il est intéressant de rapprocher ce résultat des préoccupations du milieu quant à l'apprentissage scolaire (cf. p. 19). Tous les autres problèmes sont plus souvent mentionnés par les répondants du CLSC Métro et dans six cas, la différence est significative statistiquement.

Les garçons mentionnent moins de problèmes que les filles pour les catégories relations amoureuses, relations avec la fratrie, relations avec les parents, relations avec les professeurs, relations entre amis et suicide (Tableau 27). Aucune différence n'apparaît entre les deux groupes selon le niveau de scolarité.

TABLEAU 25

Comparaison des types de problèmes pour lesquels les répondants pensent que les jeunes peuvent s'entraider, en fonction du sexe, du niveau de scolarité, du CLSC et du statut des écoles du CLSC Métro

VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

TYPES DE PROBLEMES	TOTAL (N=1087) %	SEXE Fille (N=690) %	SEXE Garçon (N=397) %	SCOLARITE 1° cycle (N=415) %	SCOLARITE 2° cycle (N=670) %	CLSC St-Henri (N=422) %	CLSC Métro TOTAL (N=665) %	CLSC Métro Ecole Privée (N=459) %	CLSC Métro Ecole Publique (N=206) %
Relations entre amis (es)	76.7	80.7	69.8***	77.6	76.1	60.7	86.9***	88.9	82.5*
Difficultés à l'école	72.8	73.5	71.5	71.1	73.9	69.2	75.0*	75.0	75.2
Relations amoureuses	67.7	73.9	56.9***	63.6	70.3*	62.3	71.1**	72.3	68.5
La drogue	66.2	65.4	67.8	65.5	66.7	67.3	65.6	65.4	66.0
L'alcool	63.9	63.6	64.5	64.1	63.7	62.6	64.8	65.1	64.1
La solitude	63.0	66.8	56.4**	58.8	65.7*	48.3	72.3***	71.5	74.3
Le suicide	60.8	61.2	60.2	58.8	62.1	52.8	65.9***	64.1	69.9
Relations avec parents	60.0	66.2	49.1***	54.2	63.6**	52.8	64.5***	66.5	60.2
La timidité	53.8	56.2	49.6*	51.1	55.4	38.6	63.5***	63.0	64.6
La sexualité	53.0	55.9	47.9*	47.7	56.3**	47.6	56.4**	55.6	58.3
L'avenir	43.4	41.5	46.9	36.6	47.6***	36.7	47.7***	47.5	48.1
Relations avec fratrie	39.5	44.2	31.2***	36.4	41.5	27.3	47.2***	50.3	40.3*
Relations avec professeurs	37.0	41.0	30.0***	35.2	38.2	20.9	47.2***	47.5	46.6
Autres problèmes	8.1	8.0	8.3	8.0	8.2	4.5	10.4**	8.7	14.1*

* $p < 0.05$
** $p < 0.01$
*** $p < 0.001$

TABLEAU 26

Comparaison des types de problèmes pour lesquels les répondants pensent que les jeunes peuvent s'entraider, en fonction de caractéristiques reliées au projet

	CARACTERISTIQUES RELIEES AU PROJET			
TYPES DE PROBLEMES	Total (N=1032) %	intéressé à la(1) formation (N=480) %	Total (N=1080) %	connaît(1) le projet (N=430) %
Relations avec amis	76.8	80.6**	76.9	77.4
Difficultés à l'école	73.4	78.3**	72.9	73.3
Relations amoureuses	67.9	72.5**	68.1	71.4
Drogue	66.3	69.6*	66.4	71.2**
Alcool	64.2	68.8**	64.2	69.3**
Solitude	63.5	67.1*	63.2	64.0
Suicide	61.3	65.2*	60.9	67.7***
Relations avec parents	60.0	65.0**	60.2	66.7***
Timidité	53.9	59.6**	54.0	56.7
Sexualité	53.3	56.9*	53.1	57.0*
Avenir	43.4	42.1	43.5	48.6**
Relations avec fratrie	39.3	44.4**	39.6	41.4
Relations avec professeurs	36.8	40.2*	37.0	40.9*
Autres	7.9	9.4	8.2	11.2**

(1) Il s'agit ici de comparer les opinions des répondants qui sont intéressés ou non à la formation et celles des répondants qui connaissent ou non le projet.

* $p < 0.05$
* $p < 0.01$
*** $p < 0.001$

TABLEAU 27

Comparaison des types de problèmes pour lesquels les répondants pensent qu'ils peuvent être aidés en fonction du sexe, du niveau de scolarité, du CLSC et du statut des écoles du CLSC Métro

	VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES								
	TOTAL	SEXE		SCOLARITE		CLSC			
						St-Henri	Métro		
TYPES DE PROBLEMES	(N=1087) %	Fille (N=690) %	Garçon (N=397) %	1° cycle (N=415) %	2° cycle (N=670) %	(N=422) %	Total (N=665) %	Ecole Privée (N=459) %	Ecole Publique (N=206) %
Relations entre amis (es)	57.9	63.5	48.1***	61.5	55.7	46.7	65.0***	70.6	52.4***
Difficultés à l'école	53.1	53.3	52.9	55.4	51.6	60.0	48.9***	48.2	50.5
Relations amoureuses	48.9	55.4	37.5***	48.2	49.4	45.7	50.8	53.4	45.2
Relations avec parents	36.9	45.4	22.2***	35.9	37.6	33.4	39.1	42.1	32.5*
La solitude	35.5	37.1	32.8	32.3	37.6	31.3	38.2*	36.4	42.2
La timidité	34.1	35.9	31.0	34.7	33.7	31.5	35.8	35.3	36.9
L'avenir	30.3	29.6	31.5	29.4	30.8	28.9	31.1	31.2	31.1
L'alcool	29.3	29.0	29.7	29.6	29.0	27.0	30.7	30.9	30.1
La drogue	28.4	27.8	29.5	28.2	28.7	25.4	30.4	29.2	33.0
Le suicide	27.4	29.6	23.7*	27.5	27.5	20.9	31.6***	30.3	34.5
La sexualité	24.3	24.9	23.2	22.4	25.5	21.1	26.3	26.6	25.7
Relations avec fratrie	23.9	29.3	14.6***	26.3	22.4	17.1	28.3***	31.8	20.4**
Relations avec professeurs	20.3	22.5	16.6*	22.4	19.0	13.7	24.5***	25.7	21.8
Autres problèmes	5.2	4.9	5.8	5.5	5.1	3.1	6.6*	5.2	9.7*

* $p < 0.05$
** $p < 0.01$
*** $p < 0.001$

Quatre catégories différencient de façon significative les répondants des écoles privées et ceux des écoles publiques (Tableau 27). Les répondants des écoles privées mentionnent plus souvent les relations entre amis, les relations avec la fratrie et avec les parents et moins souvent la catégorie autres problèmes que les répondants des écoles publiques. Ces différences sont probablement reliées à la sur-représentation des filles dans les écoles privées.

Pour résumer, les principaux problèmes pour lesquels les répondants ont mentionné que les jeunes pouvaient s'aider et qu'eux-mêmes pouvaient être aidés sont les relations avec les amis (es), les difficultés à l'école et les relations amoureuses. Les répondants mentionnent tout de même moins de problèmes lorsqu'il est question d'eux que lorsqu'il s'agit des jeunes en général. Il n'y a pratiquement pas de différence quant à l'ordre dans lequel les types de problèmes sont identifiés. Toutefois, les répondants mentionnent plus souvent des problèmes pour lesquels les jeunes peuvent s'entraider s'ils sont du CLSC Métro, de sexe féminin, du 2e cycle, qu'ils sont intéressés à la formation et qu'ils connaissent le programme. Ces différences ne subsistent que pour les répondants du CLSC Métro et de sexe féminin lorsqu'il s'agit des problèmes pour lesquels les répondants pensent que d'autres jeunes peuvent les aider.

5. EVALUATION DE L'IMPACT

Il sera successivement question de l'impact du programme sur les pairs aidants, sur les pairs aidés et finalement, sur le milieu.

5.1 Sur les pairs aidants

Les résultats relatifs aux deux types d'impact sur les pairs aidants seront présentés dans cette section, soit: l'impact de la formation (telle que mesurée par le questionnaire sur la formation) et celui de l'ensemble du programme.

St-Henri

Le Tableau 28 présente les résultats du questionnaire sur la formation. Pour le CLSC St-Henri, aucune amélioration significative n'apparaît suite à la formation. Les scores avant et après la formation ne se distinguent pas statistiquement pour aucune des variables. Le Tableau 29 présente la distribution des réponses des pairs aidants au pré-test et au post-test. Dans une situation d'aide, le conseil est le plus souvent choisi par les pairs aidants (31%), suivi de l'empathie (28%), du jugement (19%) et de l'évitement (10%). A l'exception de l'empathie, les autres types de réponses ont augmenté entre le pré-test et le post-test et ce, malgré que le conseil et le jugement soient des réponses particulièrement déconseillées dans la formation. Ces résultats sont toutefois cohérents avec les données qualitatives recueillies. Durant la formation, les jeunes ont en effet montré de la difficulté à intégrer les notions transmises. Les pairs aidants ont même parfois réagi au contenu de la formation, qui ne semblait pas s'intégrer à leur vécu. Par exemple, il est arrivé à certaines occasions que les pairs aidants n'aient pas cru que la technique ou l'habileté présentée (ex: les étapes de la résolution de problèmes) puisse être efficace.

TABLEAU 28

Comparaison des résultats du questionnaire sur la formation visant à évaluer l'impact de la formation sur les habiletés de communication des pairs aidants

HABILETES DE COMMUNICATION	N	Moy.(1)	Ecart-type	Valeur de "T"	Prob.
Capacité à identifier le CONTENU d'un message					
Ensemble des pairs aidants	44	0.07	0.04	1.67	n.s.
CLSC St-Henri	18	0.13	0.08	1.64	n.s.
CLSC Métro	26	0.02	0.04	0.57	n.s.
Capacité à identifier l'EMOTION d'un message					
Ensemble des pairs aidants	44	0.02	0.03	0.75	n.s.
CLSC St-Henri	18	0.04	0.05	0.77	n.s.
CLSC Métro	26	0.01	0.04	0.27	n.s.
Capacité d'EMPATHIE					
Ensemble des pairs aidants	44	0.13	0.06	2.37	$p < 0.05$
CLSC St-Henri	18	0.02	0.07	0.28	n.s.
CLSC Métro	26	0.21	0.08	2.68	$p < 0.05$
Sentiment de COMPETENCE vis-à-vis l'aide					
Ensemble des pairs aidants	44	0.13	0.06	2.26	$p < 0.05$
CLSC St-Henri	18	0.02	0.10	0.21	n.s.
CLSC Métro	26	0.20	0.06	3.25	$p < 0.01$

(1) Une moyenne positive indique une amélioration des scores au post-test comparativement aux scores du pré-test.

Les principaux changements perçus chez les pairs aidants suite à leur participation au projet ont surtout été relevés par les pairs aidants eux-mêmes et par quelques adultes ayant eu de nombreux contacts avec eux au cours de l'année (principalement la coordonnatrice et l'agent de liaison). Les pairs aidants rapportent des améliorations surtout au niveau de leurs relations avec les autres. Plusieurs pairs aidants notent une amélioration de leurs relations avec un de leurs parents (à l'occasion, les parents eux-mêmes auraient remarqué un changement sans toutefois l'associer à la participation au programme de pairs aidants). Dans une proportion moins grande, certains pairs aidants mentionnent être plus à l'aise avec les adultes de l'école et avoir une meilleure relation avec un frère, une soeur ou avec leurs amis. Selon eux, l'amélioration de certaines de leurs relations est attribuable au fait qu'ils comprennent mieux les autres et qu'ils communiquent davantage lors de conflits. Finalement, certains d'entre eux ne rapportent aucun changement au niveau de leurs relations avec autrui. De leur côté, les adultes interviewés notent peu de changements dans les relations des pairs aidants avec les autres, à l'exception du fait que certains pairs aidants semblent plus "conscients" et sensibles aux autres.

La plupart des pairs aidants rapportent s'être améliorés personnellement (i.e. avoir corrigé un défaut, être plus confiants, se connaître mieux, etc.). Trois d'entre eux mentionnent que leur participation au projet les a aidés à résoudre un problème personnel. Les adultes remarquent surtout une plus grande confiance en soi chez les pairs aidants.

La formation ne semble pas avoir permis aux jeunes de St-Henri d'améliorer de façon significative leurs habiletés de communication. Pour plusieurs pairs aidants, le programme semble toutefois avoir amélioré leurs relations avec autrui, surtout celles avec les adultes (parents, adultes de l'école) et avec les membres de la famille (parents et fratrie). Par contre, en ce qui concerne les relations avec les amis (autres que les amis ayant participé au programme), très peu de changements sont rapportés. Les pairs aidants plus vieux s'affichent peu ou pas comme "pairs aidants" et ils n'aiment pas être étiquetés comme tels par les autres jeunes (l'étiquette étant péjorative). Les pairs aidants plus jeunes (secondaire I et II) n'ont pas rencontré ce problème puisqu'ils ne se sont jamais perçus comme des "pairs aidants".

Westmount

Les résultats du questionnaire sur la formation montrent une amélioration des scores au post-test pour deux des quatre variables, soit l'empathie et la perception qu'a le pair aidant de ses qualités d'aidant (Tableau 28). Le Tableau 29 présente la distribution des réponses des pairs aidants aux mises en situation d'aide par les pairs. Ces données montrent que le pourcentage de réponses empathiques a augmenté de plus de 20%, en termes absolus, entre le pré-test et le post-test alors que tous les autres types de réponses ont diminué. Les pairs aidants ont également une perception plus positive de leur capacité d'aider. Autrement dit leur confiance en eux s'est améliorée considérablement au post-test. Ces données quantitatives confirment les perceptions subjectives des pairs aidants, qui considèrent que la formation leur a permis d'apprendre de nouvelles habiletés et qu'elle les a bien préparés à leur rôle de pairs aidants.

TABLEAU 29

Réponses des pairs aidants lors des mises en situation d'aide en fonction du CLSC

TYPE DE REPONSES	Total (N=44)		Métro (N=26)		St-Henri (N=18)	
	Pré %	Post %	Pré %	Post %	Pré %	Post %
EMPATHIE	38.7	50.8	46.2	66.7	27.8	27.8
CONSEIL	19.3	16.3	14.1	6.4	26.9	30.6
JUGEMENT	14.4	11.0	12.8	5.3	16.7	8.5
MINIMISER	10.2	7.2	7.1	6.2	14.8	8.3
EVITEMENT	13.7	11.8	16.7	12.8	9.2	10.2
REJET	3.8	1.9	3.2	1.3	4.6	2.8

Aucune différence n'apparaît au niveau de la capacité à identifier le contenu cognitif et affectif du message. Ces résultats semblent à première vue surprenants puisque ces notions se sont avérées plus faciles à intégrer pour les pairs aidants de Westmount. Il est toutefois possible qu'un effet de plafond se soit produit pour ces deux variables. Au pré-test en effet, le pourcentage de bonnes réponses pour l'identification du contenu cognitif est de 90% et pour le contenu affectif, de 76%. Des scores aussi élevés au pré-test diminuent la probabilité d'obtenir une amélioration significative au post-test.

Les adultes interviewés rapportent surtout que la participation des pairs aidants au programme les a aidés à se développer et à se connaître davantage. Plusieurs mentionnent que certains pairs aidants ont amélioré leur confiance en eux. Parmi les changements rapportés par les adultes interviewés, on note aussi une plus grande implication à l'école. Certains adultes n'ont constaté aucun changement chez les pairs aidants.

De leur côté, les pairs aidants mentionnent que leurs relations à la maison et à l'école ne semblent pas avoir été influencées par leur participation au projet. Par contre, plusieurs notent une amélioration de leurs relations avec les amis. Certains utilisent avec leurs amis les habiletés acquises durant la formation. Ils ont l'impression que leurs amis se confient plus à eux et qu'ils sont plus en mesure de les aider. D'autre part, les pairs aidants (et leurs amis) mentionnent qu'ils doivent s'adapter à leur nouveau rôle. Par exemple, les pairs aidants disent qu'ils se demandent parfois quel rôle ils doivent adopter lorsqu'ils sont avec leurs amis (celui d'ami ou celui de pair aidant). Les amis sont également conscients de ce nouveau rôle puisqu'ils taquinent parfois les pairs aidants à ce sujet. Par exemple, un pair aidant interviewé mentionnait que son amie lui disait parfois en plaisantant, "Veux-tu arrêter d'être un pair aidant?" Finalement, les pairs aidants ne rapportent que peu de problèmes en relation avec le fait que leurs amis et les élèves de leur école connaissent leur statut d'aidant.

L'ensemble des résultats tend à démontrer que les pairs aidants du CLSC Métro ont appris de nouvelles habiletés de communication et ont une plus grande confiance en eux de même qu'une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Ces améliorations semblent avoir eu des répercussions positives sur les relations que les pairs aidants entretiennent avec leurs amis.

5.2 Sur les pairs aidés

L'ensemble des adultes interviewés (les deux CLSC compris) n'ont pas eu connaissance de gestes d'aide que les pairs aidants auraient pu poser dans leur milieu. Personne n'avait donc d'information à fournir concernant l'impact de l'aide fournie sur les pairs aidés. Il est, en effet, concevable que les adultes n'aient pas eu connaissance de l'aide reçue par les pairs aidés étant donné le nombre limité de jeunes ayant été aidés pendant le déroulement du projet. Les seules données relatives à l'impact du programme sur les pairs aidés sont donc celles qui sont présentées à la section portant sur la perception des services d'aide (p. 44). Ces données montrent que de façon générale, les pairs aidés sont très satisfaits de l'aide qu'ils ont reçue et semblent en avoir bénéficié.

5.3 Sur le milieu

St-Henri

La coordonnatrice a été à l'origine de plusieurs activités para-scolaires durant l'année académique. Bien que les premières activités aient connu peu de succès, la participation aux activités a augmenté au cours de l'année. De plus, le programme a eu pour effet d'amener l'ouverture du local détente. Selon les personnes interviewées, les différentes activités organisées durant l'année scolaire (principalement le local détente) ont semblé répondre aux besoins des jeunes et des adultes de l'école (besoins de se rencontrer, d'avoir un lieu pour relaxer, de faire des activités para-scolaires, etc.).

Westmount

Le programme ne semble pas avoir eu d'impact particulier dans les écoles où il a été implanté. De façon générale, les agents de liaison rapportent que les directions des écoles sont satisfaites du programme. Certaines écoles seraient même désireuses d'implanter le programme (formation et services) à l'école plutôt qu'au CLSC l'année prochaine. Un directeur d'école mentionnait qu'il songeait à intégrer le programme de pairs aidants aux services aux étudiants. Malgré l'absence d'effets quantifiables, les adultes rencontrés expriment tous une grande satisfaction face au programme et s'attendent à rencontrer encore davantage leurs objectifs au cours de la prochaine année.

6. DISCUSSION

Cette section comprend deux parties distinctes: la première porte sur les résultats de l'évaluation d'implantation et la seconde sur les résultats de l'évaluation d'impact.

6.1 Evaluation d'implantation

6.1.1 Planification du programme et implication des milieux

Dans un premier temps, les difficultés d'implantation (réticences des milieux, problèmes de recrutement, etc.) reliées aux milieux seront discutées en considérant deux aspects particuliers, soit la planification du programme et l'implication du milieu.

Les données recueillies concernant l'implantation du projet montrent bien l'importance de considérer le milieu d'implantation et ses caractéristiques. Les attitudes des gens du milieu, les contraintes de temps des adultes et des jeunes ainsi que le contexte organisationnel sont autant de phénomènes qui ont demandé une période d'adaptation plus ou moins importante lors de l'implantation du projet. De plus, la planification du projet avait été axée davantage vers la détermination du modèle d'intervention et l'élaboration du programme de formation que vers la compréhension des caractéristiques des milieux d'implantation. Légaré et coll. (1987) mentionnent que les caractéristiques et la dynamique d'un milieu peuvent rendre difficile l'intégration d'un programme de pairs aidants. Des horaires de cours très variables, un programme chargé et de multiples activités para-scolaires sont autant de conditions rendant les étudiants moins disponibles et plus difficiles à rejoindre. L'environnement physique et social peut également modifier considérablement la fréquence et la

qualité des contacts de même que les processus d'aide (Poulin et Vigneault, 1986). Pour ces raisons, l'étape de planification devrait permettre une étude détaillée des besoins et caractéristiques de la clientèle et du milieu. La planification d'un programme de pairs aidants est une étape tellement importante que Rockwell et Dustin (1979) suggèrent même d'y consacrer une année complète.

Les réticences du milieu et les difficultés rencontrées lors de l'implantation du programme d'aide par les pairs semblent des phénomènes courants. Légaré et coll. (1987) et Evoy (1983) rapportent que leurs programmes de pairs aidants ont suscité des résistances au moment de leur implantation. L'arrivée "d'étrangers" dans l'école est souvent menaçante. De plus, tout programme d'aide par les pairs, quels que soient ses objectifs, porte en effet avec lui un ensemble de valeurs qui ne sont pas toujours compatibles avec celles du milieu. Pour minimiser les risques de conflit de valeurs ou d'acculturation, l'implication de gens provenant du milieu d'implantation pourrait être une solution intéressante.

Lorsqu'on analyse l'implication des milieux au cours du projet, on constate que dans les deux CLSC, le personnel (professionnels, professeurs et administrateurs) a connu l'existence du programme lorsque celui-ci a démarré, c'est-à-dire lors du recrutement des pairs aidants. Par la suite, l'implication des milieux (en termes de temps et de personnel) est restée faible. A St-Henri, aucun comité de soutien n'a été constitué et seul l'agent de liaison a été impliqué. A Westmount, bien que le comité de soutien ait été apprécié et qu'il ait donné de la visibilité au projet dans la communauté, il n'a pas joué un rôle très actif dans la promotion du programme. D'après les résultats, seulement 8% des jeunes ont connu le projet par l'intermédiaire d'un adulte de l'école et seulement 16% des pairs aidés ont été référés par un adulte. Fink et coll. (1978) rapportent que 58% des jeunes référés pour une aide formelle l'étaient par des professeurs et des conseillers pédagogiques. Le fait que les adultes aient joué un rôle minime dans le cas présent s'explique probablement en partie, par la grande taille du comité et la faible fréquence des réunions. Plus d'une vingtaine de personnes étaient invitées aux rencontres et ces rencontres avaient lieu à tous les trois mois en moyenne. De plus, le nombre élevé de coordonnatrices à Westmount a peut-être diminué le besoin d'implication d'autres personnes. Il faut toutefois souligner que cette situation est exceptionnelle et qu'en général on retrouve à peine un ou deux intervenants impliqués directement dans le programme.

Selon plusieurs études, il semble que l'influence des personnes provenant du milieu d'implantation soit loin d'être négligeable et puisse même contribuer à prévenir certains problèmes. Dans leur rapport d'évaluation, Légaré et coll. (1987) mentionnent comment l'implication des professeurs favorables au projet apermis de modifier considérablement les attitudes et de vaincre les réticences du milieu. Selon Blain et Brusko (1985) et Evoy (1983), la première étape à réaliser dans un programme d'aide par les pairs est d'obtenir l'approbation et le support de l'administration. Le succès du programme de "peer tutoring" réalisé à l'école secondaire d'Outremont (Outremont High School) (Evoy, 1983) illustre particulièrement bien l'implication qu'on peut attendre du milieu et son impact sur l'implantation du programme. Les responsables se sont assurés du soutien (politique et technique) de la communauté, des professeurs et de la direction de l'école et le programme s'est avéré particulièrement efficace.

Le comité de soutien et le poste d'agent de liaison sont deux mécanismes privilégiés pour impliquer les gens du milieu. Comme il a déjà été mentionné, ces deux mécanismes n'ont pas été implantés comme il avait été prévu initialement. A St-Henri, bien que l'agent de liaison ait facilité l'insertion de la coordonnatrice dans la Polyvalente, il a gardé malgré tout des réserves quant à certains aspects du projet. Le fait d'avoir été "nommé" par le directeur et de ne pas avoir été impliqué dès le début a certainement contribué à cela. A Westmount, les agents de liaison n'ont joué qu'une partie du rôle attendu d'eux. De plus, le fait que certains directeurs aient agi en tant qu'agents de liaison ne semble pas optimal puisqu'ils ont peu de disponibilité. Le rôle de l'agent de liaison s'avère particulièrement crucial lorsqu'il faut, comme à St-Henri, que l'on introduise une personne extérieure au milieu ou, comme à Westmount, que l'on implante le programme à l'extérieur des écoles. La disponibilité devrait donc être un critère important lorsqu'on choisit un agent de liaison.

Le comité de soutien apparaît comme un facteur-clé dans l'implantation et le succès d'un programme de pairs aidants. La plupart des auteurs recommandent l'implantation d'un tel comité (Salovey et D'Andrea, 1984; Ayotte et Roy, 1986; Jourdain & Trudel, (1986). Il ne fait aucun doute que la présence d'un comité de soutien à St-Henri aurait facilité l'implantation et la continuité du programme, ne serait-ce qu'en fournissant un soutien à la coordonnatrice et en ne faisant pas reposer le programme sur ses seules épaules. A Westmount, la création d'un comité de soutien restreint composé des personnes les plus disponibles aurait pu fournir un appui considérable spécialement au niveau de la promotion du programme et de la référence des jeunes. Bien que les rencontres ayant eu lieu à Westmount aient répondu à un besoin légitime d'information concernant le déroulement du projet, elles n'ont pas joué le rôle d'un véritable comité de soutien.

La planification du programme en fonction des besoins du milieu de même que l'implication du milieu semblent donc deux conditions essentielles à l'implantation d'un programme de pairs aidants. L'implantation devrait être précédée d'un phase de planification assez longue pour permettre d'étudier à fond les besoins et les caractéristiques de la clientèle et du milieu visés, les réseaux de communication existants, les attitudes et les valeurs des personnes impliquées, en somme tous les facteurs influençant la faisabilité du programme (Salovey et D'Andrea, 1984; Rockwell et Dustin, 1979). La création d'un comité de soutien dès la phase de planification du programme pourrait aussi contribuer à préciser les conditions favorables à l'implantation du programme tout en offrant un appui venant du milieu et de meilleures garanties de continuité. Ayotte et Roy (1986) ainsi que Rockwell et Dustin (1979), suggèrent même qu'un tel comité devrait impliquer les différentes instances de l'école (parents, professeurs, direction, élèves) et prendre la responsabilité de l'implantation du programme.

6.1.2 Réseau de soutien social des adolescents

L'analyse préalable du réseau de soutien social des adolescents est un aspect particulièrement négligé lors de l'implantation d'un programme de pairs aidants. Peu de données sont recueillies à ce sujet alors qu'il s'agit de l'objet même de ce type d'intervention. De plus en plus, les auteurs (Poulin et Vigneault, 1986; Roy, 1985) soulignent cette lacune de même que la nécessité d'évaluer les caractéristiques du réseau de soutien des adolescents. Dans les

pages qui suivent, les résultats relatifs aux caractéristiques du réseau social des jeunes et leur implication pour l'implantation d'un programme de pairs aidants seront analysés et discutés.

Parmi les six catégories de personnes les plus souvent mentionnées par les jeunes, quatre catégories correspondent à des pairs (ami (e) du même sexe, ami (e) de coeur, ami (e) du sexe opposé et autre jeune). Les pairs sont très présents dans le réseau social des jeunes, et sont les premiers consultés. Ces résultats divergent de ceux de Feig (1988) et Lewis (1981) selon lesquels les adolescents s'adresseraient d'abord à leurs parents lorsqu'ils cherchent un conseil. En revanche, d'autres études suggèrent que les pairs constituent la principale source d'aide chez les adolescents (Edge, 1984; Gottlieb, 1975; Lanctôt, 1986). De façon générale, les chercheurs s'accordent à dire que les deux principales sources d'aide des adolescents sont les parents et les pairs (Burke et Weir, 1978 a; Feig, 1988; Lewis, 1981; Roy, 1985). La préférence d'une de ces sources d'aide semblerait être fonction du type de problème, de l'âge et du sexe des adolescents.

Lorsque l'on distingue parmi les catégories de pairs, c'est l'ami (e) du même sexe qui occupe le rôle le plus important, surtout chez les filles. Ces résultats confirment ceux de Burke et Weir (1978 b), selon lesquels les filles discutent davantage avec leur mère d'une part, et leurs pairs du même sexe d'autre part, que ne le font les garçons. Selon Berndt (1982), la relation d'amitié se caractériserait justement par une relation proche et intime avec un pair du même sexe. Pour Poulin et Vigneault (1986), le fait de chercher de l'aide implique un dévoilement de soi. Il est donc normal que dans une telle situation, la préférence se dirige vers une personne en qui l'adolescent a confiance et avec qui il entretient une relation intime. Roy (1985) conclut de sa revue de littérature sur les réseaux d'aide des adolescents, que "les jeunes recherchent principalement du support émotionnel" (p. 6). La relation d'amitié semble donc un lieu d'aide et d'entraide privilégié pour les adolescents. La croix (1983) rapporte que les caractéristiques des pairs auxquels les adolescents s'adressent pour leurs problèmes quotidiens réflètent des liens d'amitié de longue date.

Finalement, les résultats mettent en lumière le rôle mineur joué par les adultes de l'école dans le réseau de soutien social des jeunes. Ils sont les moins présents et les derniers à être consultés par les adolescents. Le manque de ressources professionnelles à la disposition des jeunes (i.e. services aux étudiants) et la rigidité des rôles en milieu scolaire peuvent contribuer à expliquer ce phénomène puisque les relations vécues dans ce contexte ne favorisent pas un rapprochement entre les adultes et les adolescents.

L'âge et le sexe des adolescents influencent la composition de leur réseau de soutien social et la nature des problèmes pour lesquels ils pensent qu'ils peuvent s'entraider. Les résultats obtenus montrent que les adolescents plus vieux sont davantage préoccupés par les relations amoureuses, la sexualité, les relations avec les parents et l'avenir que ne le sont les adolescents plus jeunes. Feig (1988) rapporte également que les adolescents de plus de 16 ans sont davantage préoccupés par les aspects émotifs reliés à leur sexualité et par leur orientation de carrière que ne le sont les plus jeunes. Du côté de la composition du réseau, même si l'ami (e) du même sexe et les parents demeurent à tout âge les personnes les plus significatives du réseau, les adultes (parents, professeur et autre personne) sont davantage présents dans le réseau

des plus jeunes alors que les pairs (ami (e) de coeur et ami (e) du même sexe) sont plus présents dans le réseau des plus vieux.

En ce qui concerne les différences sexuelles, les filles mentionnent plus de problèmes pour lesquels d'autres jeunes peuvent les aider, et leurs attitudes vis-à-vis l'entraide sont plus positives que celles des garçons. Il y a peu de différences liées au sexe au niveau de la composition du réseau, quoique les garçons ont tendance à mentionner globalement moins de pairs dans leur réseau de soutien social. Les résultats de Burke et Weir (1978b) vont dans le même sens. Selon eux les filles discutent davantage avec leur mère et leurs pairs du même sexe que ne le font les garçons. Elles parlent plus de leurs préoccupations lorsqu'elles sont anxieuses et ont plus de facilité à reconnaître et exprimer leurs sentiments. Woefel (1972: voir Roy, 1985) mentionne également que les filles de 10e à 12e année du niveau secondaire vont plus vers leurs pairs que les garçons. Il n'est donc pas surprenant que les adolescentes identifient plus de problèmes pour lesquels elles peuvent être aidées, qu'elles aient plus de pairs à qui elles se confient et qu'elles croient davantantage aux bienfaits de l'entraide par les pairs. Ce phénomène expliquerait d'ailleurs pourquoi les filles sont sur-représentées dans les programmes de pairs aidants autant parmi les pairs aidants que parmi les pairs aidés.

Un dernier facteur ayant une influence sur le réseau de soutien social des jeunes est le système de valeurs des jeunes face à l'entraide. Près de 17% de l'ensemble des jeunes ont mentionné ne pas parler de leurs problèmes et 24% de ceux connaissant le programme ont dit ne pas aimer parler de leurs affaires et préférer se débrouiller seuls. Il existe donc des jeunes ne désirant pas être aidés. Comme le mentionnent Tousignant et coll. (1984), il est possible de penser que ces jeunes ne désirent pas être aidés parce qu'ils perçoivent toute forme d'aide comme une menace à leur autonomie. Une intervention par les pairs auprès de ces jeunes peut donc s'avérer particulièrement difficile si on n'a pas modifié au préalable leurs attitudes face à l'entraide.

Les résultats concernant le réseau de soutien social des adolescents de Westmount et de St-Henri confirment en grande partie les résultats obtenus par d'autres chercheurs. L'importance des pairs comme source d'aide et plus particulièrement celle des amis (es), de même que le rôle mineur des adultes des écoles dans le réseau de soutien des adolescents démontrent la pertinence des programmes de pairs aidants. Les résultats soulignent également la nécessité de bien connaître les caractéristiques du réseau de soutien des adolescents si l'on songe à implanter un programme d'aide ou d'entraide par les pairs. De plus, les attitudes des jeunes face à l'aide par les pairs sont une variable importante à considérer lors de la promotion du programme et du choix des stratégies pour rejoindre les jeunes. Des données sur l'aide naturelle entre jeunes et la nature des problèmes qu'ils rencontrent peuvent s'avérer particulièrement utiles pour planifier le contenu de la formation des pairs aidants.

6.1.3 Recrutement

Les données socio-démographiques montrent qu'il y avait un large éventail de pairs aidants (spécialement à Westmount) au niveau de l'âge, du sexe, du type d'école, etc. Le recrutement avait été effectué de façon à maximiser cette hétérogénéité. Les seuls critères de sélection étaient la disponibilité

des pairs aidants, leur motivation et leurs attitudes face à l'entraide. A l'intérieur de ces limites, tous les jeunes intéressés pouvaient participer à la formation. Des critères de sélection "larges" ont toutefois eu comme conséquence d'amener des jeunes présentant des niveaux d'habiletés très inégaux à s'inscrire. Ces groupes hétérogènes ont demandé plus d'attention aux animatrices des deus CLSC. Il n'est pas rare que les programmes de pairs aidants attirent des jeunes ayant des difficultés d'ordre personnel (Fink et coll., 1978). Varenhorst (1984) mentionne que ces programmes peuvent être perçus par les jeunes comme une manière très digne de demander (et de recevoir) de l'aide. Outre le fait de demander plus de souplesse et d'énergie aux animatrices, cette situation affecte aussi la crédibilité du groupe de pairs aidants. A St-Henri, la présence de certains jeunes identifiés comme ayant des problèmes dans le groupe de pairs aidants a affaibli passablement la crédibilité du groupe de pairs aidants et limité leur capacité d'aider. Plusieurs adultes ont souligné au moment des entrevues, l'importance de sélectionner des jeunes ayant un leadership positif et une bonne crédibilité auprès des autres élèves. Pour solutionner le problème du recrutement, les coordonnatrices du CLSC Métro suggèrent d'offrir dans un premier temps, une formation axée vers le développement d'habiletés de communication de base à tous les jeunes intéressés à la recevoir et dans un deuxième temps, une formation axée sur la relation d'aide, cette fois uniquement aux jeunes présentant de bonnes aptitudes à devenir pairs aidants.

6.1.4 Formation

Un taux élevé de participation et de satisfaction chez les pairs aidants et, dans le cas de Westmount, une amélioration de leurs habiletés de communication sont autant d'éléments permettant d'affirmer que la formation a eu des effets positifs. Dans les pages qui suivent, les éléments ayant facilité ou pouvant faciliter la formation de pairs aidants seront discutés. Ils seront considérés en fonction de deux aspects particuliers de la formation, soit les méthodes d'animation et le contenu de la formation.

En ce qui concerne les méthodes d'animation, les données recueillies auprès des pairs aidants montrent que les animatrices ont joué un rôle clé dans la formation. De l'humour, une relation d'égal à égal, de la disponibilité, un bon sens de l'organisation, des attitudes positives et des encouragements soutenus de la part des animatrices sont des qualités particulièrement appréciées par les jeunes. La relation animatrice/pair aidant joue également un rôle pour soutenir la motivation des jeunes. Selon plusieurs auteurs, l'établissement d'un rapport égalitaire fait partie des principes de base de l'animation de groupes de pairs aidants (Jourdain et Trudel, 1986). Il est important pour l'animateur de se mettre au niveau des jeunes non seulement en ce qui concerne l'enseignement des habiletés de communication mais également en ce qui a trait à l'ouverture de soi comme personne. L'animateur est un modèle pour les jeunes et à ce titre, il se doit non seulement de transmettre des habiletés mais aussi de les appliquer lui-même dans sa relation avec les jeunes.

A St-Henri, comme à Westmount, le nombre d'animatrices n'apparaît pas avoir été idéal. A St-Henri, la coordonnatrice et les pairs aidants ont souligné à plusieurs reprises, l'intérêt d'avoir un autre adulte pour animer les groupes. La coordonnatrice aurait pu de cette façon recevoir du feedback et discuter de questions concernant l'animation avec une autre personne. A

Westmount, le nombre considérable d'adultes présents durant la formation a semblé déranger certains pairs aidants et les inhiber dans l'expression de leurs opinions et de leurs valeurs. Selon Black et Gignac (1986), il est important d'avoir un rapport adulte/jeune qui n'empêche pas le groupe de s'exprimer. La plupart des auteurs s'accordent pour dire que l'animation en tandem s'avère la solution idéale (Jourdain et Trudel, 1986; Black et Gignac, 1986; Légaré et coll. 1987). Jourdain et Trudel (1986) mentionnent que le tandem permet aux animateurs de se soutenir mutuellement et de se compléter dans l'approche pédagogique et la transmission du contenu.

Plusieurs pairs aidants ont mentionné qu'il n'avait pas été facile au début de s'intégrer au groupe car ils ne connaissaient personne (surtout à Westmount). D'autres étaient mal à l'aise de s'exprimer en grand groupe et les animatrices ont eu de la difficulté à les faire parler. Les pairs aidants de St-Henri ont eu quelques activités sociales (souper de Noël, sortie au théâtre, etc.) qu'ils ont grandement appréciées. Ces activités leur ont donné l'occasion de se connaître davantage et ont créé un sentiment d'appartenance au groupe. Certains jeunes ayant participé au camp de formation ont souligné à quel point les premiers exercices de la formation les avaient mis en confiance et avaient créé un bon climat. A Westmount, les jeunes ont souvent exprimé le besoin d'avoir des activités sociales. La création d'un sentiment d'appartenance, d'un climat de confiance et d'une cohésion de groupe répondent à des besoins réels des jeunes et peuvent réduire le malaise et la gêne qu'ils ressentent. Varenhorst (1984) ainsi que Black et Gignac (1986) mentionnent qu'il s'agit d'une condition préalable à la formation et que les animateurs devraient y investir le temps nécessaire lors des premières rencontres.

Parmi les moyens suggérés pour créer ce climat de confiance, on retrouve les activités sociales entre pairs aidants (Black et Gignac, 1986) et la formule de formation intensive. Plusieus programmes débutent d'ailleurs leur formation par une fin de semaine intensive dont le principal objectif est la création d'un esprit de groupe et d'un climat de confiance. Les données recueillies auprès des pairs aidants ayant participé au camp de formation confirment l'intérêt de cette formule. Les jeunes étaient unanimes à vouloir se revoir et organiser un autre camp. Ils ont aussi fait deux sorties collectives. Des liens se sont donc créés entre des jeunes qui ne se connaissaient pas avant la formation. Toutefois, bien qu'une formation intensive permette aux jeunes de "mieux vivre et sentir des attitudes comme l'empathie et l'authenticité" (Poulin et Vigneault, 1986, p. 99), elle ne suffit pas à leur faire intégrer les habiletés enseignées (Carr, 1984) et elle doit être suivie de rencontres de formation continue.

Un dernier aspect qui ressort de l'évaluation est le besoin des jeunes "d'être dans le concret". Les exposés théoriques sont une des composantes les moins appréciées des jeunes. En revanche, les jeux de rôle sont très appréciés parce qu'ils permettent de mettre en pratique les habiletés enseignées, qu'ils sont plus concrets et que les jeunes y sont plus actifs. Teevan et Gabel (1978: voir Poulin et Vigneault, 1986) ont comparé l'efficacité de certaines approches pédagogiques dont le "modelage" et les jeux de rôle, l'exposé théorique et la discussion de groupe, et ils concluent que le modelage et les jeux de rôles sont plus efficaces dans l'apprentissage des habiletés de relation d'aide. Les auteurs s'accordent pour dire qu'une approche principalement orientée vers la pratique des habiletés est particulièrement efficace auprès des adolescents comparativement à une approche traditionnelle

telle que l'exposé théorique (D'Andrea et Salovey, 1983; Blain et Brusko, 1985; Exum, 1979; Légaré et coll., 1987).

Concernant le contenu de la formation, deux éléments méritent d'être considérés, soit le modèle d'intervention et la lourdeur du curriculum. Pour ce qui est du modèle d'intervention, plusieurs pairs aidants ont mentionné qu'il ne correspondait pas à leur réalité. Les habiletés enseignées réflétaient en effet davantage une vision professionnelle de la relation d'aide. Certaines règles (ne pas donner de conseil, ne pas s'impliquer personnellement avec un "client"), certaines techniques enseignées (posture ouverte, "reflet", etc.) et certains termes (client, rendez-vous, etc.) semblaient en contradiction avec les valeurs des jeunes. Bien sûr, il est normal que l'apprentissage de nouvelles habiletés demande une période d'adaptation et crée un inconfort. Il apparaît toutefois justifié de se demander si des habiletés calquées sur le modèle professionnel sont compatibles avec la culture des jeunes.

Dans leur revue de littérature sur l'aide par les pairs, Poulin et Vigneault (1986) s'interrogent sur la pertinence des formations habituellement proposées aux pairs aidants, inspirées des modèles professionnels. Ils donnent en exemple une règle qu'on retrouve dans la majorité des programmes de formation, à savoir qu'un pair aidant doit éviter toute forme de conseils. Or, selon Burke et Weir (1978a), plusieurs travaux tendent à démontrer que les jeunes considèrent les conseils comme une forme d'aide précieuse et appréciée. Les résultats du questionnaire aux pairs aidants montrent qu'en moyenne, 18% des réponses offertes sont des conseils. On peut donc se demander, à l'instar de Burke et Weir (1978a), s'il n'y a pas des milieux et des situations où le fait de donner un conseil est effectivement une façon d'aider. Le témoignage suivant d'une jeune aidante ayant participé à un programme de formation illustre de façon éloquente les problèmes soulevés par l'application d'un modèle professionnel.

> "J'avais vraiment le goût de donner un conseil à cette personne, je sentais que cela l'aiderait vraiment. Je suis donc sortie temporairement de mon rôle d'aidante, je lui ai donné mon conseil puis je suis revenue à mon rôle d'aidante" (Poulin et Vigneault, 1986, p. 106).

Plusieurs auteurs (Guay, 1984; Limoges, 1982; Burke et Weir, 1978 a) suggèrent donc d'axer davantage la formation vers la reconnaissance des qualités d'aidants naturels des jeunes. Selon eux, les adolescents ont une connaissance intime des valeurs et des normes de leur milieu sur laquelle il faut miser. La formation devrait cherher à aider les pairs aidants à trouver un style qui leur convient et qui respecte ce qu'ils sont.

Un deuxième élément concernant le contenu se rapporte à la lourdeur du curriculum. De l'avis des animatrices et de certains pairs aidants, le contenu de la formation était trop chargé. De plus, les animatrices ont dû intégrer rapidement le contenu car elles ont eu accès au curriculum peu de temps avant de débuter la formation. Elles ont dû faire une planification très serrée des rencontres de formation, laissant ainsi moins de place à l'imprévu et aux besoins des pairs aidants. Il aurait été souhaitable de prolonger la période marge de manoeuvre aux animatrices et de laisser plus de place à l'expression des besoins des jeunes (par exemple, en intercalant une période d'accueil au

début des rencontres et une période d'évaluation à la fin).

Bien que dans l'ensemble, les sessions de formation se soient déroulées sans difficulté, les points soulevés dans cette section montrent néanmoins que la tâche des animateurs n'est pas facile. Initialement, le projet prévoyait une formation pour les animatrices. A leur demande, ces rencontres se sont transformées en discussions de groupe sur l'implantation du programme. Bien qu'elles répondent à un besoin, ces discussions auraient eu davantage leur place à l'intérieur des rencontres du comité de soutien dont un des rôles consiste justement à discuter des difficultés reliées à l'implantation. La formation des animatrices n'est pas un élément superflu et ne devrait pas être minimisées dans l'implantation d'un programme d'aide par les pairs. Comme le souligne Varenhorst (1984), l'animateur a besoin d'avoir des habiletés d'animation de groupe, de mettre en pratique ce qu'il enseigne et de savoir convertir l'expérience et la pratique des jeunes en apprentissage constructif. Quelle que soit la qualité d'un programme de formation, celui-ci ne peut pas être plus efficace que la personne qui le donne. Pour ces raisons, la formation des animatrices constitue un élément important voire indispensable au succès du programme de formation des pairs aidants.

6.2 Evaluation de l'impact

6.2.1 Pairs aidants

Les résultats du questionnaire pré-post mesurant l'impact de la formation montrent moins d'amélioration que ne le laissaient supposer les données qualitatives surtout chez les pairs aidants de Westmount. Plusieurs éléments peuvent contribuer à expliquer cet écart. Premièrement, l'instrument utilisé ne semble pas être bien calibré pour mesurer le niveau d'habileté des jeunes. Les scores élevés au pré-test suggèrent qu'il est possible qu'un effet de plafond se soit produit et n'ait pas permis de mesurer une augmentation.

Deuxièmement, il semble que les jeunes ayant un niveau d'habileté plus élevé au départ démontrent moins de changement que les jeunes ayant un niveau plus bas (Bernier, 1976: voir Varenhorst, 1984). Les pairs aidants de Westmount en particulier présentaient de bonnes habiletés de base et certains étaient même considérés comme des aidants naturels dans leur milieu. Certains d'entre eux ont d'ailleurs rapporté qu'ils n'avaient pas eu l'impression d'apprendre de nouvelles habiletés et que la formation leur avait surtout permis de mieux utiliser les habiletés qu'ils possédaient déjà.

Troisièmement, le questionnaire ne couvrait pas l'ensemble des habiletés incluses dans la formation. Par exemple, aucune mesure ne portait sur les habiletés de résolution de problèmes, le feedback constructif ou l'utilisation de questions ouvertes. L'ensemble des habiletés présentées durant la formation n'a donc pas été mesuré.

Finalement, la majeure partie des données qualitatives concernant l'impact de la formation ont été recueillies à la fin du projet alors que les mesures quantitatives ont été recueillies immédiatement après la formation. Lors de l'entrevue, les pairs aidants peuvent avoir eu de la difficulté à se remémorer le niveau où ils se trouvaient à la fin de la formation. Par la suite, les jeunes ont eu plusieurs rencontres de formation continue et de supervision et ont mis en pratique les habiletés acquises. On peut penser qu'au terme du

projet, les pairs aidants présentaient donc un niveau d'habiletés plus élevé que tout de suite après la formation.

Les résultats obtenus concernant l'impact du programme sur les pairs aidants rejoignent ceux qui sont les plus souvent rapportés dans la littérature. Il ne fait pas de doute que la majorité des pairs aidants ont bénéficié du programme. Les principaux effets rapportés sont une plus grande confiance en soi et une meilleure connaissance de soi. A Westmount, on note également une amélioration des relations avec les amis alors qu'à St-Henri, ce sont les relations avec les adultes (parents et professeurs) qui semblent s'être améliorées. L'amélioration des relations des pairs aidants est probablement attribuable en partie à de meilleures habiletés de communication et à de meilleures compétences personnelles telles que celles mentionnées plus haut. Ces résultats permettent de penser que les deux premiers objectifs visés par le programme, soit une meilleure connaissance de soi et une augmentation des habiletés de communication interpersonnelle ont été atteints.

Par ailleurs, les données ne permettent pas d'évaluer si les objectifs relatifs à l'amélioration des habiletés de résolution de problèmes et à l'augmentation de la connaissance et de l'utilisation des ressources du milieu ont été atteints de façon satisfaisante. Les habiletés de résolution de problèmes n'ont pas été mesurées comme tel par le questionnaire pré-post. Quelques pairs aidants ont toutefois rapporté une amélioration à ce niveau et les pairs aidés ont mentionné dans 33% des cas s'être sentis mieux parce que le pair aidant les avait aidés à prendre une décision. En ce qui concerne la connaissance et l'utilisation des ressources du milieu, il n'en a été question qu'au moment des rencontres de formation continue et elles n'ont donc pas été mesurées par le questionnaire pré-post. L'évaluation de l'implantation montre cependant que les pairs aidants de Westmount ont été mis en contact avec des ressources par le biais de la formation continue et de quelques visites organisées.

6.2.2 Pairs aidés

Les résultats du questionnaire s'adressant à la population étudiante montrent que 53 jeunes (soit environ 5% de l'ensemble des répondants) ont été aidés par un pair aidant. Parmi ceux-ci, 14 sont des pairs aidants dont 10 viennent de St-Henri, révélant ainsi que les pairs aidants s'aident entre eux, surtout à St-Henri. En ce qui a trait aux gestes d'aide rapportés par les coordonnatrices du CLSC Métro (n=49), la majorité ont été posés dans un contexte informel (71%) plutôt qu'au CLSC et, dans l'ensemble, ils ont été moins nombreux qu'anticipé. Trois facteurs peuvent contribuer à expliquer le faible nombre de gestes d'aide rapportés: premièrement, les jeunes manifestent une réticence assez grande vis-à-vis l'aide formelle; deuxièmement, il est particulièrement difficile de comptabiliser l'aide informelle faite par les jeunes et finalement, il apparaît un peu prématuré d'évaluer l'impact du programme dès sa première année d'implantation.

En ce qui concerne la réticence des jeunes vis-à-vis l'aide formelle, les résultats montrent que 73% des jeunes qui connaissent le programme n'iraient pas voir un pair aidant si le besoin s'en faisait sentir. Varenhorst (1984) mentionne qu'un des problèmes fréquemment rencontrés dans les programmes d'aide par les pairs est le pairage des pairs aidants avec le client dans le contexte d'une consultation formelle. Dans un projet d'aide par les pairs offrant à la

fois de l'aide académique et de l'aide concernant des problèmes personnels, Fink et coll. (1978) rapportent que sur une période d'une année, les pairs aidants ont rencontré de façon formelle 69 clients et de façon informelle 309 clients. Le contenu des rencontres formelles portait en grande partie sur des problèmes académiques alors que celui des rencontres informelles portait surtout sur des problèmes d'ordre personnel. Selon eux, les jeunes seraient très réticents à venir consulter de façon formelle lorsqu'ils ont des problèmes personnels ou émotionnels. Les adultes de l'école auraient également tendance à référer des jeunes surtout lorsqu'il s'agit de problèmes académiques. Poulin et Vigneault (1986) mentionnent aussi que "peu d'étudiants se sont adressés aux pairs aidants pour solliciter de l'aide (aide formelle). Ce sont surtout les pairs aidants eux-mêmes et les proches de ces derniers qui en ont profité (aide informelle)" (p. 37). L'aide informelle apparaît donc comme une façon "acceptable" pour les jeunes de demander de l'aide pour des problèmes personnels en même temps qu'un moyen de rejoindre un plus grand nombre de jeunes.

Deuxièmement, il semble difficile de compiler les gestes d'aide informelle posés par les pairs aidants. Les chiffres rapportés par les jeunes (surtout à Westmount) concernant le nombre de gestes d'aide informelle apparaissent nettement en dessous de la réalité. Lors des entrevues faites auprès de 10 pairs aidants où on leur demandait de fournir 3 à 4 exemples de situations où ils avaient utilisé les habiletés acquises durant la formation, ils ont identifié 17 gestes d'aide auprès d'un pair. Ce nombre représente à lui seul la moitié des gestes d'aide informelle rapportés par l'ensemble des pairs aidants durant le projet. Les jeunes semblent avoir énormément de difficulté à tenir le compte de leurs gestes d'aide. Edge (1984) souligne d'ailleurs que les jeunes ne reconnaissent pas les gestes d'aide simples qu'ils posent (ex: le fait d'écouter ou d'encourager un autre jeune) pour ce qu'ils sont. Enfin, le fait d'avoir mis l'accent presque uniquement sur l'aide formelle durant la formation des pairs aidants (Westmount) a donné une visibilité très grande à l'aide formelle et minimisé celle des gestes d'aide informelle.

Finalement, une analyse des évaluations de programmes de pairs aidants montre que la plupart d'entre elles ont été effectuées pour des programmes implantés depuis au moins deux ans (Edge, 1984; Fink et coll., 1978; Légaré et coll., 1987; Evoy, 1983; Exum, 1979). Une évaluation d'impact dès la première année semble un peu prématurée par opposition à une évaluation faite au moment où le programme atteint sa vitesse de croisière. Exum (1979) propose une approche intéressante en ce sens: durant les deux premières années d'implantation, il effectue une évaluation formative afin d'améliorer le programme et au cours de la troisième année, il procède à l'évaluation d'impact. Cette démarche semble plus réaliste compte tenu des difficultés qui sont couramment rencontrées durant les premières années d'implantation d'un programme d'aide par les pairs.

Le petit nombre de pairs aidés ne semble pas attribuable au fait que les jeunes ne connaissaient pas l'existence du programme. Beaucoup d'énergie a été investie par les coordonnatrices dans la promotion du programme et des services offerts par les pairs. Les résultats montrent que 40% des répondants connaissaient le programme et 24% connaissaient un pair aidant, ce qui est considérable après une seule année d'implantation.

6.2.3 Milieu

L'évaluation de l'impact sur le milieu d'un programme d'aide par les pairs pose des difficultés importantes (Légaré et coll., 1987). Les données recueillies au cours de l'évaluation ne permettent pas de penser que le projet ait pu avoir un effet tangible sur les milieux, à l'exception de l'ouverture du local détente à St-Henri. En ce qui concerne le CLSC Métro, il est clair que 2 à 3 pairs aidants par école ne peuvent amener des changements ou un impact majeurs sur les milieux.

Finalement, comme il a été mentionné précédemment, il semble qu'une évaluation effectuée au bout d'une seule année ne rende pas justice au programme en ne lui laissant pas le temps d'agir sur le milieu. A cet effet, Légaré et coll. (1987) mentionnent que les recherches longitudinales devraient être utilisées davantage pour les évaluations d'impact sur le milieu.

7. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Au Québec, jusqu'à ce jour, l'implantation des programmes d'aide par les pairs a surtout été limitée au milieu scolaire. L'implantation d'un tel programme dans le cadre d'un CLSC est donc nouvelle. Après une première année d'implantation, les résultats de l'évaluation sont encourageants et permettent de penser que l'aide par les pairs peut s'avérer un outil d'intervention efficace auprès des adolescents, que ce soit en milieu scolaire ou dans d'autres milieux comme le CLSC. Les résultats confirment par ailleurs le rôle important des pairs dans le réseau de soutien des adolescents. La comparaison des données de l'évaluation dans les deux milieux permet de dégager certaines conditions apparemment essentielles au succès d'un programme d'aide par les pairs. Ces conditions sont présentées et donnent lieu à des recommandations formulées à la fin de cette section.

La planification d'un programme d'aide par les pairs est un processus sur lequel il existe très peu d'information et qui est particulièrement négligé dans la description et l'évaluation des programmes. Il s'agit toutefois d'une étape très importante qui ne devrait pas être escamotée. Une implication concrète de la population visée, une analyse des besoins et des caractéristiques du milieu, une bonne compréhension du fonctionnement du réseau de soutien social des adolescents permettront aux promoteurs d'évaluer la faisabilité du projet et, le cas échéant, de mieux l'adapter aux conditions existantes.

Le seul fait qu'un milieu ouvre ses portes à l'implantation d'une intervention ou se montre réceptif vis-à-vis d'un programme n'est pas une condition suffisante pour assurer le succès du programme. Sans l'implication concrète et soutenue du milieu, non seulement l'implantation du programme peut-elle s'avérer particulièrement difficile mais elle risque également de disparaître avec ses promoteurs. C'est exactement ce qui s'est passé à St-Henri. Malgré des débuts difficiles, la coordonnatrice avait néanmoins réussi à créer des conditions favorables à la poursuite du projet d'aide par les pairs. Durant la deuxième année, elle a malheureusement dû quitter la Polyvalente pour un congé de maladie suivi d'un congé de maternité. Le projet ne s'est pas poursuivi, personne dans le milieu n'ayant partagé avec elle la responsabilité du programme.

Les adolescents ont des modes de communication et des systèmes de valeurs qui leur sont propres. Ne pas les reconnaître et ne pas les prendre en considération aux différentes étapes d'implantation d'un programme (recrutement, formation, promotion, etc.) c'est vouer le programme à l'échec. L'âge, le sexe, le niveau de langage des jeunes et les sous-groupes culturels sont autant de variables importantes à considérer dans l'implantation d'un programme. L'âge et le sexe en particulier influencent les attitudes des jeunes. Les adolescents moins âgés et de sexe féminin semblent avoir des attitudes plus positives vis-à-vis l'aide par les pairs.

L'aide informelle et formelle répondent à des besoins différents chez les jeunes. L'aide informelle serait plus efficace lorsqu'on vise les problèmes personnels alors que l'aide formelle serait davantage pertinente pour des problèmes d'ordre académique. L'aide informelle présente plusieurs avantages comparativement à l'aide formelle. Elle apparaît d'emblée comme une façon plus efficace de rejoindre les jeunes. Elle est plus facilement accessible puisqu'elle n'est pas restreinte à un lieu et un moment précis. Elle est surtout beaucoup moins menaçante que l'aide formelle. L'adoption d'un modèle d'aide formelle comporte en outre des pièges qu'il est important de reconnaître, comme celui de vouloir faire des jeunes des experts de la relation d'aide en ne respectant pas leurs valeurs et celles de leur milieu. La relation pair aidant/client ne tend pas non plus à favoriser une relation de réciprocité ou d'égal à égal. Finalement, l'implantation d'un programme d'aide formelle demande une source d'énergie beaucoup plus grande au niveau de la promotion du programme et de la supervision des pairs aidants.

A ses débuts, un programme de pairs aidants doit pouvoir bénéficier d'une période d'ajustement et d'adaptation. Aucun curriculum de formation ne permet de répondre à tous les besoins et l'expérience tend à démontrer qu'une période d'une année ou deux s'avère nécessaire pour bien roder le programme. A cet effet, l'évaluation formative semble un outil privilégié. Selon Varenhorst (1984), l'évaluation formative se définit comme l'évaluation des composantes d'un programme dans le but premier d'aider les responsables à l'améliorer. Une fois le projet implanté, une évaluation de son impact devient alors pertinente.

L'évaluation d'impact d'un programme d'aide par les pairs n'est pas tâche facile. Un devis adapté à la réalité du terrain d'implantation, l'élaboration d'objectifs spécifiques et détaillés pour chacune des cibles d'intervention (pairs aidants, pairs aidés et milieu), la mise au point d'instruments de mesures reliés directement aux objectifs du programme et la réalisation d'études longitudinales devraient permettre d'améliorer la connaissance et l'évaluation des effets des programmes d'aide par les pairs. En terminant, il est possible de formuler quelques recommandations susceptibles de faciliter l'implantation et l'évaluation d'un programme d'aide par les pairs.

Planification du projet

Une période de planification devrait être prévue avant l'implantation du programme afin de permettre la réalisation des tâches suivantes, toutes déterminantes pour la faisabilité de l'entreprise:

1o créer un comité de soutien composé de tous les groupes du milieu concernés par le programme (professeurs, direction de l'école, élèves, parents, chercheurs, organismes communautaires, etc.). Les

personnes impliquées devraient avoir un leadership positif dans leur milieu et auprès des jeunes;

2o prendre le temps de bien identifier les valeurs du milieu vis-à-vis les jeunes, l'entraide par les pairs, etc., ceci étant particulièrement important en ce qui concerne les animateurs;

3o évaluer les caractéristiques des réseaux de soutien social chez les jeunes de l'école. Quels sont leurs problèmes? Auprès de qui cherchent-ils de l'aide? Quelles sont leurs attitudes vis-à-vis l'aide par les pairs? Comment s'aident-ils entre eux?

4o évaluer les caractéristiques du milieu et en particulier les éléments pouvant favoriser ou limiter le succès du programme (environnement physique, ressources humaines, attitudes des adultes, contraintes de temps, etc.).

Agent de liaison

L'agent de liaison joue un rôle important, spécialement lorsque le projet est implanté par un organisme extérieur ou dans plusieurs écoles à la fois. Il devrait être un adulte déjà impliqué auprès des jeunes (il pourrait être choisi par eux), motivé par le programme et suffisamment disponible. De plus, il devrait être impliqué dès le début.

Critères de sélection des pairs aidants

Une bonne représentation à l'intérieur du groupe de pairs aidants, des différents sous-groupes culturels présents dans la population des jeunes, peut augmenter considérablement la pénétration du programme.

Si le programme s'oriente vers l'aide informelle, la motivation, l'intérêt envers les autres, les attitudes vis-à-vis l'aide entre jeunes et la disponibilité peuvent constituer des critères de sélection, l'objectif étant de permettre au plus grand nombre de jeunes de participer au programme. Toutefois, un recrutement peu sélectif augmente la probabilité de former un groupe de jeunes plus hétérogène, rendant par la même occasion l'animation du groupe plus difficile.

Si le projet s'oriente vers l'aide formelle, les critères de sélection devraient être plus stricts, et on devrait chercher à recruter des jeunes ayant un leadership positif, des qualités d'aidant naturel, une bonne crédibilité auprès des autres jeunes et de bonnes habiletés de communication interpersonnelle. Le recrutement des pairs aidants pourrait même se faire sur recommandation des professeurs, des autres élèves ou encore de l'animateur.

Aide formelle vs aide informelle

Plus il y a de jeunes qui reçoivent la formation, plus la probabilité augmente que le programme ait un impact sur le milieu. Dans ce context, une formation favorisant l'aide informelle semble souhaitable puisqu'elle rejoint un plus grand nombre de jeunes. Si le choix s'arrête sur l'aide formelle, on peut néanmoins éviter d'inculquer aux jeunes des modèles trop professionnels et

chercher à adopter des modèles d'aide qui leur sont propres, les respectent et supportent leur façon naturelle d'agir.

Animation en tandem

L'animation en tandem des groupes de pairs semble une alternative intéressante car elle permet une plus grande objectivité de la part des adultes, une complémentarité à la fois au niveau des habiletés d'animation et des affinités avec les jeunes de même que la possibilité de s'échanger soutien et feedback critique.

Formation des animateurs

Les animateurs auraient avantage à recevoir une formation leur permettant de:

- se situer vis-à-vis leurs propres valeurs et celles véhiculées par la formation. Il est important qu'il y ait une grande cohérence entre ces valeurs, les jeunes apprenant beaucoup par "modelage";

- développer un répertoire assez large de techniques d'animation adaptées aux groupes d'adolescents, utilisant le vécu des jeunes et en accord avec la philosophie des programmes d'aide par les pairs. Par exemple, si la formation préconise un modèle où le pair aidant doit faciliter la recherche d'une solution par le pair aidé, l'animateur devrait utiliser des techniques d'animation lui permettant de procéder de la même façon lorsqu'un pair aidant rencontre un problème (i.e. faire en sorte qu'il trouve lui-même la solution à son problème).

Place des jeunes dans le programme

Il est important que les jeunes aient du temps pour se connaître entre eux, spécialement au début du programme. Les activités sociales sont très appréciées et créent un sentiment d'appartenance au groupe.

Afin de favoriser le succès du programme d'aide par les pairs, il s'avère essentiel d'impliquer le plus possible le jeunes aux différentes étapes se son développement. Ils peuvent participer à la définition des règles de fonctionnement et du contenu de la formation. La co-animation, la représentation des pairs aidants sur le comité de soutien et la participation à l'évaluation du projet sont d'autres façons dont les pairs aidants peuvent s'impliquer.

Ce genre de participation permet aux pairs aidants d'expérimenter de nouveaux rôles et de nouvelles tâches, d'être davantage informés de l'évolution du programme, d'augmenter leur sentiment d'appartenance et de communiquer leur point de vue aux adultes impliqués dans le programme.

Modèle d'apprentissage

L'apprentissage à partir de l'expérimentation et du "modelage" sur les animateurs s'avère particulièrement efficace avec les adolescents. Les adolescents ont besoin d'une formation qui soit vivante. Une approche académique leur rappelle leurs cours et n'est par conséquent pas très

populaire. En revanche, ils apprécient les jeux de rôle ou toute autre occasion de parler de leurs expériences. Il est suggéré aux animateurs de participer aux activités au même titre que les jeunes, afin de favoriser le "modelage" d'une relation d'égal à égal entre aidant et aidé.

Contenu de la formation

Le contenu de la formation doit refléter le plus possible les préoccupations des jeunes eux-mêmes et leur permettre d'utiliser leurs propres expériences plutôt que de refléter une conception professionnelle de la relation d'aide. De plus, le contenu de chaque session doit être suffisamment élagué pour favoriser la pratique et l'intégration des concepts à travers les jeux de rôle et les discussions de groupe. En d'autres termes, mieux vaut opter pour l'approfondissement que pour la quantité des notions transmises.

Evaluation

Les deux premières années d'existence d'un programme devraient servir uniquement à roder le programme. Il est suggéré de procéder d'abord à une évaluation formative axée sur l'implantation et l'amélioration du programme. L'évaluation d'impact ne devrait se faire qu'une fois le programme implanté et stabilisé.

REFERENCES

Aitken, S., et coll. (1986). Assessment of the health and social needs of Westmount. Montréal: CLSC Métro.

Ayotte, V. (1984). La situation des adolescents et des services qui leur sont offerts: l'opinion des intervenants. Québec: DSC-CHUL.

Ayotte, V. & Roy, M.R. (1986). Protocole d'évaluation des programmes de pairs aidants. Québec: DSC-CHUL.

Bell, R.A., Sundel, M., Aponte, J.F., Murrell, S.A., Lin, E. (1983). Assessing health and human service needs: concepts, methods and applications. N.Y., Human Sciences Press.

Berndt, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. Child Development, 53, 1447-1460.

Bérubé, J., Légaré, G., Michaud, M-C., & Voyer, J. (1985). Education sexuelle en milieu scolaire. Le médecin du Québec, Nov., 83-87.

Besecker, K., & Aug, T. (1985). Peer counselling: A school heals itself. The Guidance Clinic, Jan., 1-4.

Black, H., & Gignac, D. (1986). Projet des pairs aidants du Pavillon St-Louis. Conférence présentée lors du "Colloque sur l'intervention par les pairs", Montréal: DSC de Verdun.

Blain, G.H., & Brusko, M. (1985). Starting a peer counselling program in the High School. Journal of School Health, 55 (3), 116-118.

Borck, L.E., Fawcett, S.B. (1982). Learning counselling and problem-solving skills. New-York: Harworth Press Inc.

Buck, M.R. (1977). Peer counselling in an urban high school setting. Journal of School Psychology, 15 (4), 362-366.

Burke, R.J., & Weir, T. (1978a). Benefits to adolescents of informal helping relationships with their parents and peers. Psychological Reports, 42, 1175-1184.

Burke, R.J., & Weir, T. (1978b). Sex differences in adolescent life stress, social support, and well-being. The Journal of Psychology, 98, 277-288.

Carr, R.A. (1984). Le counselling par les pairs. Ottawa: Emploi et immigration Canada.

Carr, R.A., & Saunders, G. (1980). Peer counselling starter kit. Victoria: University of Victoria.

CECM. (1987). Une école centrée sur l'apprentissage. Dimensions. Numéro spécial.

Cooker, P.G., & Cherchia, P.J. (1976). Effects of communication skill training on high school student's ability to function as peer group facilitators. Journal of Counselling, 23 (5), 464-467.

D'Andrea, V., & Salovey, P. (1983). Peer counselling: skills and perspectives. Palo Alto: Science and Behavior Books.

Delworth, U., Moore, J.M., Millick, J., & Leonek, P. (1974). Training student volunteers. Personnel and Guidance Journal, 53, 57-61.

Edge, A.K. (1984). An evaluation of the peer counselling program at Clarence Fulton Secondary School. Victoria, B.C.: University of Victoria.

Egan, G. (1975). The skilled helper. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company Inc.

Evoy, L. (1983). Community based peer tutoral program: A handbook and guide for implementation. Montréal: Third Avenue Resource Centre.

Exum, H.A. (1979). An application of formative research in psychology education. Communication Junior College Research Quarterly, 4, 9-19.

Feig, Y.S. (1988). Health concerns of adolescents. Montréal: Université McGill.

Fink, A.M., Grandjean, P., Martin, M.G., & Bertolini, B.G. (1978). Service delivery and high school peer counselling systems. Personnel and Guidance Journal, 57 (2), 80-83.

Gagnon, G., & Comeau, M. (1986a). Dossier socio-économique et sanitaire: CLSC St-Henri/Petite Bourgogne. Montréal: DSC Hôpital général de Montréal.

Gagnon, G., & Comeau, M. (1986b). Dossier socio-économique et sanitaire: CLSC Métro/Westmount. Montréal: DSC Hôpital général de Montréal.

Garbarino, J. et coll. (1978). The social maps of children approaching adolescence: Studying the ecology of youth development. Journal of Youth and Adolescence, 7 (4), 417-428.

Gottlieb, B.H. (1975). The contribution of natural support systems to primary prevention among four social subgroups of adolescents males. Adolescence, 10 (38), 207-220.

Grady, J.B. (1980). Peer counselling in the middle school: A model program. Phi Delta Kappan, 61, 100-110.

Greenberg, M.T., Seigel, J.M., & Leitch, C.J. (1983). The nature and importance of attachment relationship to parents and peers during adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 12 (5), 373-386.

Gruver, G.G. (1971). College students as therapeutic agents. Psychological Bulletin, 76, 111-128.

Guay, J. (1984). Le professionnel face à l'aide naturelle. Chicoutimi: Ed. Gaétan Morin.

Hamburg, B., & Varenhorst, P. (1972). Peer counselling in secondary schools. American Journal of Orthopsychiatry, 42, (4), 566-581.

Hauck, E.F. (1971). Adolescent relationships with significant adults other than parents: A community study. Dissertation Abstracts International, 34, 2191A-2192A.

Jourdain, B., & Trudel, C. (1986). La formation au groupe d'entraide naturelle par les pairs. Montréal: CLSC St-Michel.

Kingsland, L.J., & Carr, R.A. (1985). Peer programs in post-secondary institutions in Canada: A peer career counselling model. Belleville: Loyalist College.

Lacroix, L. (1983). Perception des adolescents face aux caractéristiques et aux comportements des membres de leur réseau de soutien naturel. Montréal: Université McGill.

Lanctôt, L. (1986). Monitoring du programme de santé des jeunes en vue d'en redéfinir les objectifs et les modalités de fonctionnement. Montréal: CLSC St-Henri.

Légaré, G., Michaud, M.C., Voyer, J., & Bérubé, J. (1987). Multi-Jeunesse: Groupes d'entraide en sexualité et planification des naissances. Rimouski: DSC du Centre hospitalier régional de Rimouski.

Lewis, C.C. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grade seven to twelve and policy implications. Child Development, 52, 538-544.

Lewis, S.O. (1976). Black counselor educators use peer counselling. Journal of Non-White Concerns in Personnel and Guidance, 5, 6-13.

Limoges, J. (1982). S'entraider. Montréal: Editions de l'Homme.

Loy, P. & Norland, S. (1981). Parents and peer influences on adolescents gender expectations. Youth and Society, 13 (2), 175-187.

McDowell, C.A. (1983). Adolescent perceptions of help-intended acts of peer helpers. Canadian Counsellor, 18 (1), 21-30.

McWilliams, S.A. (1979). Effects of reciprocal peer counselling on college student personality development. Journal of American College health Association, 27, 210-213.

Myrick, R.D., & Erney, T. (1978). Caring and sharing: Becoming a peer facilitator. Minneapolis: MN, Educational Media Corporation.

Myrick, R.D., & Erney, T. (1979). Youth helping youth: A handbook for training peer facilitators. Minneapolis: MN, Educational Media Corporation.

Northman, J.E. (1985). The emergence of an appreciation for help during childhood and adolescence. Adolescence, 20 (80), 775-781.

Patton, M.Q. (1980). Qualitative evaluation methods. Beverly Hills: Sage Publications.

Posavac, E.J., Carey, R.G. (1985). Program Evaluation: methods and case studies. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Poulin, B., & Vigneault, M. (1986). L'aide entre cégépiens: aperçu théorique et pratique. Laval: Collège Montmorency.

Rockwell, L.K., & Dustin, R. (1979). Building a model for training peer counselors. The Scholl Counselor, 26 (5), 311-316.

Roy, M.R. (1985). Qui aide l'adolescent? L'infirmière canadienne, 27 (11), 28-29.

Salovey, P., & D'Andrea, V.J. (1984). A survey of campus peer counselling activities. Journal of American College Health, 32 (6), 262-265.

Scott, S.E., & Warner, R.W. (1974). Peer Counselling. Personnel and Guidance Journal, 53, 228-231.

Thornburg, H.D. (1981). Adolescent sources of information on sex. The Journal of School Health, April, 274-277.

Tousignant, M., Hanigan, D., & Bergeron, L. (1984). Le mal de vivre: comportements et idéations suicidaires chez les cégépiens de Montréal. Santé mentale au Québec, 9 (2), 122-133.

Varenhorst, B.B. (1980). Curriculum guide for student peer counselling. Palo Alto, CA: Palo Alto Unified School District.

Varenhorst, B.B. (1984). Peer counselling: Past promises, current status, and future directions. In S.D. Brown et R.W. Lent (Eds) "Handbook of counselling Psychology". New-York: John Wiley & Sons, pp. 716-750.

Vriend, T.J. (1969). High-performing inner-city adolescents assist low-performing peers in counselling groups. Personnel Guidance Journal, 47 (9), 897-904.

Yin, R.K. (1984). Case study research: design and methods. Beverly Hills: Sage Publications.

ANNEXE 1

Contenu de la formation

RENCONTRE 1

Introduction et explication du programme de formation
Ecoute active
Comportements verbaux et non-verbaux
Jeux de rôle à partir de thèmes et de situations préoccupant les jeunes

RENCONTRE 2

Les barrières à la communication
Comment poser des questions (questions ouvertes vs questions fermées)
Comment résumer la pensée de l'autre
Jeux de rôle

RENCONTRE 3

Comment donner du feedback
Commencer et terminer une relation d'aide
Jeux de rôle

RENCONTRE 4

La résolution de problèmes (les étapes de)
Confidentialité et éthique
Jeux de rôle

RENCONTRE 5

Difficultés vécues dans la relation d'aide
Quand et comment référer une personne à des sources d'aide pertinentes
Jeux de rôle

RENCONTRE 6

Résumé et retour sur les cinq premières rencontres
Le rôle du pair aidant (ses responsabilités)
La promotion du projet

ANNEXE 2

Journal de bord des coordonnatrices

JOURNAL DE BORD DE L'ANIMATRICE

DATE: _____ NOM(S): _____

ENDROIT: _____

DUREE: _____

DESCRIPTION: _____

CLIENTELES: _____

OBJECTIFS: _____

CONTENU: _____

EVALUATION: _____

ANIMATOR LOG

DATE : _____ NAMES: _____

WHERE : _____ _____

DURATION : _____ _____

_____

DESCRIPTION : _____

_____

WITH WHOM : _____

_____

_____

GOALS OR PURPOSES : _____

_____

_____

_____

CONTENT :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

EVALUATION : _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANNEXE 3

Questionnaire d'évaluation des sessions de formation

EVALUATION DE LA RENCONTRE

A. Lis chacune des questions (1-2-3) et encercle la réponse qui te semble la meilleure.

1. Est-ce que tu es satisfait de la rencontre d'aujourd'hui?

1	2	3	4	5
très satisfait		ni satisfait ni insatisfait		très insatisfait

2. Est-ce que tu es satisfait de ta participation personnelle durant la rencontre?

1	2	3	4	5
très satisfait		ni satisfait ni insatisfait		très insatisfait

3. Est-ce que les exercices et les exposés étaient clairs?

1	2	3	4
très clair	moyennement clair	moyennement confus	très confus

B. Pour les questions suivantes, tu dois écrire ta réponse en 2 ou 3 lignes.

1. Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans la rencontre d'aujourd'hui?

_____

Pourquoi? _____

_____

2. Qu'est-ce que tu as le moins aimé? _____

_____

Pourquoi? _____

_____

3. Qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui? _____

_____

_____

PARTICIPANT QUESTIONS

A- Please circle the most appropriate answer to each question

1. How satisfied are you with the training you received today?

1	2	3	4	5
very satisfied		neutral		very dissatisfied

2. How satisfied are you with your personal participation in this training session?

1	2	3	4	5
very satisfied		neutral		very dissatisfied

3. How clear are the training presentations or activities?

1	2	3	4
very clear	somewhat clear	somewhat confusing	very confusing

B- For each of the following questions, write <u>one thing</u> that you liked and why; <u>one thing</u> that you did not like and why; and <u>one thing</u> that you learned during this session training:

1. What did you like most about the training? _____

_____

and why? _____

_____

2. What did you like least? _____

_____

and why? _____

_____

3. What did you learn today? _____

_____

_____

ANNEXE 4

Registre des pairs aidants

CLSC METRO, WESTMOUNT BRANCH

MONTHLY STATISTICS: PEER COUNSELLORS

NAME: _____ MONTH/YEAR: _____

DATE	HOURS Worked	Location of meeting			Description of Meeting		Description of client					Type of meeting		Reason for meeting												Referral		REFERRAL SOURCE
		West. Branch	School	Other	Init.	Fol.up	M	F	E	F	Age	Face to Face	phone	Lonliness	Friends	School	Parents	Brothers	Sisters	Teachers	Suicide	Drugs	Drinking	Sexuality	Other (Describe)	CLSC nurse	Other (Describe)	Please Specify

ANNEXE 5

Questionnaire sur la formation

NOM : _____

SEXE : _____

NIVEAU : _____

1
3
4
5
7
9

Nous sommes intéressés à connaître ce que les jeunes pensent et comment ils sont portés à réagir quand ils entrent en contact avec d'autres jeunes. De cette façon nous pensons pouvoir mieux comprendre comment les jeunes peuvent s'entraider.

Nous te demandons quelques minutes de ton temps pour répondre au questionnaire qui suit. C'est un questionnaire à choix multiples. Tu n'as pas besoin d'écrire ta réponse. Tu n'as qu'à encercler la lettre ou le chiffre qui correspond le plus à ce que tu penses. Souviens-toi seulement que tu ne dois pas encercler plusieurs réponses pour une même question.

Encercle le chiffre ou la lettre qui se rapproche <u>le plus</u> de ce que tu penses. N'oublie pas qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. <u>Ce n'est pas un examen</u>. Tu réponds simplement selon ce que <u>toi</u> tu penses, <u>tes</u> opinions, <u>tes</u> réactions.

Si les questions te semblent difficiles, si les mots utilisés ne te sont pas familiers, demande à la personne qui est venue passer les questionnaires de te les expliquer. Elle est là pour ça, alors ne te gêne pas.

N'écris rien dans les petits carrés qui se trouvent dans la marge de droite. Ces carrés sont réservés aux personnes qui vont ramasser les questionnaires.

Merci beaucoup pour ton aide.

Voici quatre exemples de choses qu'un(e) autre jeune pourrait te raconter. Imagine que tu l'écoutes, et que tu veux comprendre ce qu'il(elle) ressent, et ce qu'il(elle) essaie de te dire. Pour chaque exemple, on te suggère un certain nombre de sentiments et d'idées qu'il(elle) peut essayer de t'exprimer. Encercle la lettre qui va le mieux avec le sentiment et avec l'idée, que tu comprends.

Un garçon de secondaire 3.

"Ca fait plusieurs années que je suis dans cette école, pis y se passe pas grand chose. Les profs sont pas extra. Pis y a pas beaucoup d'activités le fun non plus. C'est toujours la même chose, jour après jour, semaine après semaine".

1. D'après toi, ce garçon se sent :

a) Relaxé
b) Seul
c) Choqué
d) Déprimé
e) Blasé

9

2. D'après toi, ce qu'il te dit c'est que :

a) Il n'a pas le goût de se forcer pour rendre sa vie intéressante.
b) Il ne trouve pas grand chose à l'école qu'il aime et qui l'intéresse.
c) Il voudrait s'en aller de là.
d) Il voudrait tout changer dans l'école.
e) Il voudrait que tu partages son point de vue.

10

Une fille de secondaire 4.

"Ma meilleure amie ne me parle plus. Elle se tient avec d'autres filles et je ne sais même pas pourquoi. Je crois qu'elle pense que j'ai parlé contre elle, pis c'est même pas vrai. Je ne sais pas quoi faire pour que ça redevienne comme avant".

3. D'après toi, cette fille se sent :

a) Nerveuse
b) Jalouse
c) Peinée
d) Fâchée
e) Débarassée

11

4. D'après toi, ce qu'elle te dit, c'est que :

a) Elle aimerait bien engueuler son amie.
b) Elle sait qu'elle ne pourrait pas agir comme ça.
c) Elle n'apprécie pas qu'on la laisse tomber.
d) Rien ne marche jamais bien pour elle.
e) Elle ne veut pas perdre son amie.

12

Un garçon de secondaire 3.

"Mon professeur m'a dit aujourd'hui que j'ai fait du bien meilleur travail qu'il s'y attendait. J'ai toujours pensé que je pouvais réussir à l'école si je voulais. Alors j'ai décidé de me forcer cette fois-ci, pis ça a bien marché".

5. D'après toi, ce garçon se sent :

a) Fier de lui
b) Prudent
c) Important
d) Surpris
e) Pas sûr de lui

13

6. D'après toi, ce qu'il te dit, c'est que :

a) Les choses ont bien tourné.
b) Il a fait mieux que les autres, et ça lui fait plaisir.
c) Il a essayé de faire mieux et il a réussi.
d) Il a montré au prof comme il s'était trompé.
e) Il sait qu'il va finir par arriver premier.

14

Une fille de secondaire 4.

"Les conversations que j'ai avec toi me font beaucoup de bien. J'aime plus mes cours. Je rencontre des nouvelles personnes. Mes parents et moi on s'entend mieux qu'avant. C'est le fun".

7. D'après toi, cette fille se sent :

a) Affectueuse
b) Active
c) Bizarre
d) Au-dessus de tout
e) Contente

8. D'après toi, ce qu'elle te dit, c'est que :

a) Elle se sent tellement mieux avec elle-même et avec les autres.
b) Elle sait comment prendre en main sa dépression.
c) Elle sait que tout va aller pour le mieux dans le meilleur des mondes.
d) Elle sait qu'il faut qu'elle fasse attention.
e) Elle sait qu'il va toujours y avoir quelqu'un pour l'aider.

Voici six exemples de choses qu'un(e) autre jeune pourrait te raconter. Imagine que tu l'écoutes, et que tu veux l'encourager à continuer de parler. Pour chaque exemple, on te suggère un certain nombre de choses que tu pourrais répondre. Encercle la lettre qui va avec la réponse que tu serais porté(e) à donner pour l'aider.

Un garçon de secondaire 3.

"Mon prof de mathématiques me tombe toujours sur la tête. Je fais mon possible mais y est jamais content. Pis à la maison, mes parents m'engueulent parce que j'ai pas des bons résultats scolaires. J'aimerais ça qu'ils s'enlèvent de sur mon dos".

9. Qu'est-ce que tu serais porté(e) à lui répondre?

a) Tu pourrais peut-être te forcer un peu plus. Pourquoi t'arranger pour te faire engueuler.
b) Tu trouves que c'est difficile de les satisfaire, pis de toujours te faire reprocher des affaires.
c) Es-tu sûr que tu me donnes la vraie version de l'histoire, pis que t'es pas un peu paresseux?
d) Tu sais c'est pas bien grave de pas être bon en maths. Y a pas juste toi qui as de la misère à l'école.
e) Parle-moi plutôt des matières que t'aimes, pis dans lesquelles t'es bon. Ca va te faire du bien.

Une fille de secondaire 4.

"Mon jeune frère de 12 ans prend de la drogue. Ca lui arrive souvent de fumer avant d'aller à l'école. Je suis la seule personne à le savoir. Mes parents se doutent qu'il se passe quelque chose mais ils ne savent pas que c'est de la drogue qu'il s'agit. Je ne sais pas quoi faire".

10. Qu'est ce que tu serais porté(e) à lui répondre?

a) Tu devrais en parler à tes parents avant que ça empire.
b) Pourquoi est-ce que ça te dérange que ton frère prenne de la drogue?
c) Tu trouves ça dur d'être dans une situation compliquée comme ça, et de ne pas savoir quoi faire.
d) Moi à ta place, je ne me mêlerais pas des affaires de ton frère, c'est lui que ça regarde.
e) Panique pas. Ca arrive à bien du monde d'essayer de la drogue. Ca va lui passer.

Un garçon du secondaire 4.

"Mes parents viennent de m'annoncer qu'ils se séparent et qu'ils se disputent beaucoup, mais je suis quand même triste qu'ils aient décidé ça. En plus, il faut que je choisisse avec qui je vais aller rester, mon père ou ma mère".

11. Qu'est-ce que tu serais porté(e) à répondre?

a) Pourquoi es-tu triste si tu dis qu'ils se disputaient tout le temps?
b) Tu sais, y a beaucoup de jeunes à l'école dont les parents sont séparés. C'est pas la fin du monde tu sais.
c) C'est vraiment pas correct pour toi ça. Tu devrais leur dire ta façon de penser.
d) Essaie de te mettre à leur place. C'est plus dur pour eux autres que pour toi tu sais.
e) C'est dur de passer par là, pis en plus, tu as une décision bien difficile à prendre.

Une fille de secondaire 5 qui a une maladie grave et qui doit prendre des médicaments.

"Je n'ai pas pris mes médicaments cette semaine, pis je me sens en pleine forme. J'ai pas besoin du docteur, pis de mes parents pour me dire ce qui est bon pour moi. Pis je ne veux pas que tu essaies de me convaincre d'en prendre?"

12. Qu'est-ce que tu serais porté(e) à lui répondre?

a) Moi aussi il faut que j'en prenne des fois des médicaments. C'est pas la mer à boire.
b) Si tu ne t'aides pas, personne ne peut t'aider.
c) Tu sais, moi, je m'en fous si tu prends tes médicaments ou pas.
d) Tu es écoeurée d'avoir à faire toujours attention à ta santé, pis des fois t'as le goût d'envoyer tout le monde promener.
e) Parlons de choses plus plaisantes que la maladie. Y paraît que t'es ben bonne en classe.

Un garçon du secondaire 5.

"Je vais finir mon secondaire bientôt. Je pourrais aller à l'école de musique de Nicolet dès l'automne prochain. Le bon côté de ça, ce serait que je pourrais m'en aller de chez nous plus vite que prévu. Pis aussi continuer mes études, mais d'un autre côté, ça voudrait dire quitter mes amis. Je connaîtrais personne là-bas. Je devrais peut-être rester ici pis aller travailler un bout de temps".

13. Qu'est-ce que tu serais porté(e) à lui répondre?

a) Tu trouves pas ça facile de prendre une décision comme ça. Y a des avantages pis des désavantages des deux côtés. C'est pas évident.
b) Il faut que tu apprennes à prendre des décisions même quand c'est pas facile.
c) Tu sais, il y a bien des jeunes dans la même situation que toi, mais eux ils n'ont même pas le luxe de choisir. T'es pas mal chanceux.
d) Pourquoi es-tu pressé de t'en aller de chez vous?
e) Tu as l'air d'avoir peur des décisions et de manquer un peu de maturité.

Une fille secondaire 3.

"Les autres ont toujours l'air d'avoir plus d'amis que moi. Moi je suis toujours toute seule. Quand je parle à quelqu'un, j'ai souvent l'impression qu'ils trouvent pas ça ben le fun de parler avec moi".

14. Qu'est ce que tu serais porté(e) à lui répondre?

a) Dans le fond, je pense que tu es peut-être un peu jalouse.
b) Pourquoi est-ce que tu te fais des idées comme ça?
c) Tout le monde est gêné. Il faut que tu prennes sur toi pis que tu fonces un peu plus.
d) Tu t'ennuies toute seule mais tu manques de confiance en toi et t'as peur que les autres te trouvent plate.
e) Es-tu en train de me dire que j'ai pas l'air de trouver ça le fun de parler avec toi?

Voici dix phrases qui décrivent comment des jeunes de ton âge peuvent penser et agir quand ils sont en contact avec d'autres jeunes. Pour chaque phrase, encercle le chiffre qui correspond à ce qui est vrai pour <u>toi</u>. Si la phrase décrit quelque chose qui est toujours vrai pour toi, encercle le chiffre 1. Si c'est souvent vrai, encercle le chiffre 2. Si c'est rarement vrai, encercle le chiffre 3. Si ce n'est jamais vrai, encercle le chiffre 4. Si tu ne le sais pas, ou que tu ne peux pas répondre, encercle le chiffre 5.

15. **Quand j'entre en contact avec d'autres jeunes :**	Toujours vrai	Souvent vrai	Rare-ment vrai	Jamais vrai	Je ne sais pas
a) Je me sens confortable en leur présence	1	2	3	4	5
b) Je m'intéresse à ce qui leur arrive, leurs idées, leurs sentiments	1	2	3	4	5
c) Je suis tolérant(e) pour les autres et pour ce qu'ils me racontent	1	2	3	4	5
d) Je suis capable de les encourager à parler de ce qui les préoccupe	1	2	3	4	5
e) J'ai de la facilité à comprendre ce qu'ils veulent dire	1	2	3	4	5
f) Je suis capable de les aider à clarifier leurs idées	1	2	3	4	5
g) Je suis capable de leur communiquer mes réactions, mes idées à moi	1	2	3	4	5
h) J'ai confiance dans ma capacité d'aider les autres à régler des problèmes	1	2	3	4	5
i) Je suis capable d'aider les autres à trouver quelqu'un pour les aider si je ne peux pas le faire moi-même	1	2	3	4	5
j) Je peux garder un secret	1	2	3	4	5

NAME : _____

SEX : _____

GRADE : _____

1
3
4
5
7
8

We would like to understand what teenagers think and how they react when they meet with others their own age. This will help us develop ideas about how teenagers can help each other.

We ask for a few minutes of your time to fill out the following questionnaire. It's a multiple choice questionnaire. It is not necessary to write your answer. You need only circle the number or letter which best reflects what you think. Only remember not to circle more than one answer for each question.

Remember this is not an exam. There is no right or wrong answer. What's important is what you think, what you feel, and how you react.

If you come across a word you don't know, or if there is anything you don't understand, please ask the person who distributed the questionnaire. Don't be embarrassed. He is there to help you with the questionnaire.

Please do not write in the small squares in the margin. These squares will be used by the person who will collect the questionnaires.

Thank you very much for your help.

Here are four examples of things another teenager might talk to you about. Suppose you're listening to him (her), and you're trying to understand what she (he) is feeling, and what she (he) is really talking about. For each example, you'll find a list of feelings and ideas that she (he) might want to share with you. Circle the letter that best reflects the <u>feeling</u>, and the <u>idea</u>, that you understand.

<u>A boy, secondary 3</u>.

"I've been in this school for some years now, and nothing much ever happens. The teachers are nothing to write home about. And you can't say that the activities are much fun either. It's always the same thing day in, day out, week after week."

1. According to you, this boy feels :

a) Relaxed
b) Lonely
c) Angry
d) Depressed
e) Indifferent

9

2. According to you, what he's really saying is that :

a) He has no desire to work at making his life more interesting.
b) He doesn't find much in school that he likes or finds interesting.
c) He would like to drop out.
d) He would like to change everything in school.
e) He'd like you to agree with his point of view.

10

A girl, secondary 4.

"My best friend doesn't talk to me anymore. She hangs around with other girls now and I don't even know why. I think she thinks I've been talking behind her back, and I haven't. I would like her to be my friend again. But I just don't know what to do."

3. According to you, this girl feels :

a) Nervous
b) Jealous
c) Hurt
d) Angry
e) Relieved

11

4. According to you, what she's really saying is that :

a) She'd really like to tell her friend off.
b) She knows that she herself couldn't act like that.
c) She doesn't appreciate being dumped by her friend.
d) Nothing ever goes right for her.
e) She doesn't want to lose her friend.

12

A boy, secondary 3.

"Today, my teacher told me that my work was much better than he expected. I always thought that I could be a good student if I really tried. So this time I pushed myself and worked hard."

5. According to you, this boy feels :

a) Proud of himself
b) Cautious
c) Important
d) Surprised
e) Unsure of himself

13

6. According to you, what he's really saying is that :

a) Things turned out for the better.
b) He did better than the others, and he feels great.
c) He tried to do better and he succeeded.
d) He proved the teacher wrong.
e) He knows he's headed for the top.

14

A girl, secondary 4.

"I really enjoy getting together with you. I enjoy school more. I meet new people. My parents and I are getting along better. It's great."

7. According to you, this girl feels :

a) Affectionate
b) Active
c) Strange
d) On top of the world
e) Pleased

15

8. According to you, what she's really saying is that :

a) She feels much better about herself and her relationships with others.
b) She knows how to take care of herself.
c) She knows everything will go right from now on.
d) She knows she's making changes and should go slowly.
e) She knows there will always be somebody to help her.

16

Here are six examples of things another teenager might talk to you about. Suppose you're listening to him (her), and you want to encourage him (her) to keep talking. A number of possible answers follow each example. For each of them, circle the letter that best reflects the answer you would give him (her).

A boy, secondary 3.

"My math teacher always picks on me. I do my best, but he's never satisfied. And at home, my parents get mad at me because I don't get good marks. I'd like them to get off my back."

9. How would you react?

a) You ought to work harder. Why get yourself into this situation?
b) It's hard when you try your best, and you still don't succeed in pleasing people.
c) Are you sure you're giving it to me straight, and that you're not a little lazy?
d) You know, not being good in math is no big deal. And anyway, you're not the only one in school having trouble.
e) Why not talk to me about the subjects you like, and that you're good at? It will make you feel better.

17

A girl, secondary 4.

"My 12 year old brother is doing drugs. He'll often take something before going to school. I am the only one who knows. My parents suspect something, but they don't know it's drugs. I don't know what to do."

10. How would you react?

a) You ought to tell your parents before things get too serious.
b) Why does the fact that your brother is doing drugs bother you?
c) It's tough to be caught in this kind of situation, and not know what to do.
d) If I were you, I would mind my own business.
e) Take it easy. Everybody tries drugs at one point in their life. He'll get over it.

18

A boy, secondary 4.

"My parents just told me that they're getting a divorce. It's true that they quarrel a lot but I'm sad all the same that they've decided to split. What's more, I have to choose which one I want to live with, my mom or my dad."

11. How would you react?

a) Why get upset if they're fighting all the time anyway?
b) You know, there are a lot of kids at school whose parents have split. It's not the end of the world.
c) It's really unfair. You ought to stand up to them and tell them what you think.
d) Try to put yourself in their shoes. It's tougher for them than it is for you.
e) It's a really difficult situation to be in. And you also have a difficult decision to make.

19

A girl, secondary 5, who has a chronic disease and must take medication.

"I haven't taken my pills in a week, and I feel great. I don't need a doctor, or my parents, to tell me what's good for me. And I don't need you to try to get me to take that junk."

12. How would you react?

a) You know, even I have to take medicine at times. It's no big deal.
b) If you don't help yourself, nobody can help you.
c) You know, I don't really give a damn whether you take it or not.
d) Sometimes, you're fed up with worrying about your health and you just want to get people off your back.
e) Let's change topics and talk about something up. I hear that you're a really good student.

20

A boy, secondary 5.

"I'll be graduating soon and I could go to the music school in Nicolet in the fall. This at least would get me away from home sooner than I'd planned and allow me to carry on with my studies. On the other hand, it'd mean leaving my friends. I wouldn't know anybody there. Maybe I should stay here and work for a while."

13. How would you react?

a) It's a hard decision to make. There are advantages and disadvantages. That's not easy.
b) It's important to learn to make decisions even when the situations are complicated.
c) You know, there are a lot of kids in the same boat, but not everyone has options to choose from. You're luckier than most kids.
d) Why are you in such a hurry to get away from home?
e) It looks as if you're afraid to make decisions. Aren't you a little immature?

21

A girl, secondary 3.

"The other girls always seem to have more friends than I do. I'm always alone. When I talk to somebody, I often get the feeling they think I'm rather dull."

14. How would you react?

a) I think maybe you're a wee bit jealous.
b) Where did you get these ideas?
c) Everybody is shy. Push yourself a little, take a risk.
d) You feel isolated, you lack confidence and so you're afraid others won't find you interesting.
e) Are you telling me that I give the impression that I don't like talking to you?

22

Here are ten statements which describe how young people like yourself can think and behave when they meet with others. For each statement, circle the number which best reflects what is true <u>for you</u>. If the statement describes something that is almost always true for you, circle number 1. If it's sometimes true, circle number 2. If it's occasionally true, circle number 3. If it's almost never true, circle number 4. If you don't know, or you can't answer the question, circle number 5.

It is important that you answer according to the person you actually are and not the person you may want to be. We want to know what <u>you</u> really think, how <u>you</u> really feel and how <u>you</u> respond to certain situations.

15. When I meet with other people my age:	Almost always true	Some-times true	Occasion-ally true	Almost never true	I don't know	
a) I feel comfortable in their presence	1	2	3	4	5	23
b) I am interested in what happens to them, their ideas, their feelings	1	2	3	4	5	24
c) I am tolerant of others and of what they tell me	1	2	3	4	5	25
d) I am able to encourage them to talk about what's on their mind	1	2	3	4	5	26
e) I find it easy to understand what they're trying to say	1	2	3	4	5	27
f) I am able to help them clarify their ideas	1	2	3	4	5	28
g) I am able to express my reactions and my ideas	1	2	3	4	5	29
h) I am confident of my ability to help others solve problems	1	2	3	4	5	30
i) I can help others find somebody else to help them if I can't	1	2	3	4	5	31
j) I can keep a secret	1	2	3	4	5	32

ANNEXE 6

Protocoles d'entrevue auprès des pairs aidants et des adultes

1- Présentation

2- Contexte historique du projet

3- But de la rencontre

4- Contenu de l'entretien

5- Aspects éthiques

6- Avez-vous des questions avant que l'entrevue de débute?

NOTORIETE DU PROJET

1. Comment as-tu connu le projet "pairs aidants"?

2. Supposons qu'un élève de ta classe qui ne connaît pas du tout le projet, te demande de lui expliquer ce qu'est le projet? Qu'est-ce que tu as fais dans le projet? Qu'est-ce que tu lui dirais? Rôle de l'agent de liaison.

3. D'après toi, qu'est-ce que la direction et les professeurs de ton école connaissent du projet?

4. Qu'est-ce que les élèves de ton école connaissent du projet?

Qu'est-ce qu'ils en pensent du projet?

5. Quelles ont été les principales activités auxquelles tu as participé durant le projet? (Formation, promotion, entraide)

6. Est-ce que tu t'attendais de faire ces activités avant de commencer le projet? En quoi est-ce différent?

FORMATION

7. Quelle était l'ambiance des rencontres de formation? Comment te sentais-tu?

8. Durant la formation, qu'est-ce que tu as aimé le plus?

9. Qu'est-ce que tu as aimé le moins?

10. Au niveau de l'animation, qu'est-ce que tu as aimé le plus?

11. Qu'est-ce que tu as aimé le moins?

12. Qu'est-ce que tu a retenu de la formation de pairs aidants?

13. Est-ce que la formation t'a apporté quelque chose sur le plan personnel?

14. Est-ce que tu es satisfait de la formation que tu as reçu? Pourquoi?

15. Finalement, est-ce que tu trouves que la formation t'a bien préparé à aider d'autres jeunes?

IMPACT DU PROJET

16. Suite à la formation que tu as reçue, as-tu eu l'occasion de mettre en pratique certaines des choses que tu as apprises? Si oui, donner quelques exemples. Si non, pourquoi?

    Explorer comment les jeunes se servent de ce qu'ils ont appris? Quel genre d'aide ils donnent, où, quand, comment, sont-ils satisfait?

17. Est-ce que tes amis sont au courant que tu as participé à un projet d'entraide? Si oui, qu'est-ce qu'ils en pensent? Si non, y a-t-il une raison?

_____

_____

18. Le fait d'avoir participer au projet, est-ce que cela a changé quelque chose entre toi et tes amis? (toi envers eux ou eux envers toi) Est-ce que cela t'as fait connaître plus de gens?

_____

_____

_____

19. Est-ce que tu as parlé du projet avec tes parents? Qu'est-ce qu'ils en pensent?

_____

_____

_____

20. Le fait d'avoir participé au projet a-t-il changé quelque chose entre toi et les membres de ta famille?

_____

_____

_____

21. Est-ce que le fait de participer au projet a changer quelque chose dans ta vie à l'école (auprès des professeurs ou de autres élèves)?

_____

_____

_____

22. Certains jeunes ont abandonné le projet en cours de route, qu'est-ce qui fait que toi tu as continué à t'impliquer dans le projet?

_____

_____

_____

Pour ceux qui ont abandonné, quelles sont les raisons qui t'ont amené à laisser le projet?

_____

_____

_____

EVALUATION DE L'ENSEMBLE DU PROJET

23. Le projet va se poursuivre l'automne prochain, si tu avais le pouvoir de changer des aspects du projet, qu'est-ce que tu changerais afin de l'améliorer?

_____

_____

_____

Qu'est-ce que tu trouverais important de garder?

_____

_____

_____

24. Est-ce que tu trouves que les pairs aidants ont de l'influence sur la façon dont se déroule le projet? Leurs idées, leurs points de vue sont-ils considérés?

_____

_____

_____

25. Si un ami qui songe à participer au projet l'an prochain, te demandait est-ce que ça vaut la peine de s'inscrire? Qu'est-ce que tu lui répondrais?

_____

_____

_____

26. Comme tu le sais probablement, le projet a été évalué à différents moments (questionnaire, observation, entrevue). Certains jeunes ont semblé être dérangé par tout ça, alors que d'autres ne l'étaient pas. Dans ton cas, est-ce que l'évaluation t'as dérangé? As-tu des commentaires à faire concernant l'évaluation?

_____

_____

_____

_____

27. Aurais-tu d'autres commentaires à faire concernant le projet? As-tu des questions à me poser?

_____

_____

_____

_____

28. Comment as-tu trouvé l'entrevue? L'expérience n'a pas été trop "plate"? Trop difficile? Est-ce qu'il y a des questions qui ont été plus difficiles que d'autres?

_____

_____

_____

_____

ENTREVUES ADULTES

PRELIMINAIRES

- Présentation (mon rôle)
- Contexte historique du projet
- Buts de la rencontre
- Contenu de l'entretien (durée, thèmes)
- Aspects éthiques
- Questions, commentaires

ENTREVUE

NOTORIETE

1. **Comment avez-vous connu le projet "pairs-aidants"?**

_____

_____

2. **Si une personne qui ne connait pas du tout le projet vous demandait de lui expliquer ce qu'est le projet a quoi ça sert? qu'est-ce que les jeunes y font? Que diriez-vous à cette personne?**

_____

_____

_____

_____

3. **D'après vous, quelle connaissance la direction et les professeurs de l'école ont du projet? Avez-vous eu l'occasion de parler du projet avec d'autres adultes de l'école?**

_____

_____

_____

Qu'est-ce que ces personnes pensent du projet?

_____

_____

_____

4. **Au niveau des élèves, quelle connaissance ont-ils du projet?**

_____

_____

_____

Qu'est-ce que les jeunes pensent du projet?

_____

_____

_____

5. Qu'est-ce qui a été fait à l'école (dans votre entourage) pour faire connaître le projet?

_____

_____

_____

ROLE

6. Quel a été votre rôle, votre participation au niveau du projet durant l'année scolaire? (Tout ce que vous avez fait qui touchait de près ou de loin le projet)

_____

_____

_____

_____

7. Votre participation fut-elle satisfaisante, auriez-vous aimé vous impliquer davantage ou moins?

_____

_____

_____

_____

EVALUATION DU PROJET

8. A partir de votre connaissance du projet quelles en sont les forces? Quels sont les aspects intéressants du projet, les aspects positifs?

_____

_____

_____

_____

9. Quelles sont les faiblesses du projet? Les aspects qui ont moins bien fonctionnés?

_____

_____

_____

_____

10. Pensez-vous que des jeunes peuvent aider d'autres jeunes? Si oui, a quel niveau? Quel genre d'aide? Avez-vous des exemples? Si non, expliquer.

_____

_____

_____

11. Votre façon de voir le projet au début de l'année a-t-elle changer par rapport à aujourd'hui? En quoi est-ce différent?

_____

_____

_____

IMPACT DU PROJET

12. Connaissez-vous des jeunes qui ont suivi la formation de pairs-aidants (avec Emmelyne ou avec Westmount-branch)? Quels sont vos liens avec ces jeunes? La fréquence des contacts?

_____

_____

_____

_____

13. Est-ce que des jeunes vous ont parlé du projet? De quoi parlent-ils? Quel est leur son de cloche?

_____

_____

_____

14. Une période de recrutement à eu lieu au début du projet afin d'impliquer les jeunes dans le projet. Qu'est-ce qui fait que certains jeunes sont attirés par le projet?

_____

_____

_____

Qu'est-ce qui fait que d'autres jeunes n'embarquent pas?

_____

_____

_____

15. Selon vous, le fait pour ces jeunes de participer au programme a-t-il eu des effets positifs ou négatifs sur leurs attitudes, leurs comportements à l'école? (vis-à-vis leurs amis, leur famille ou eux-mêmes)?

_____

_____

_____

_____

_____

16. Avez-vous eu connaissance que des jeunes aient été aidés par les pairs-aidants depuis le début du projet?

_____

_____

_____

17. De façon générale, le projet a-t-il eu des impacts dans votre milieu qui n'aurait pas été abordés jusqu'à maintenant?

_____

_____

_____

18. Le projet se continue l'automne prochain, quels sont d'après vous les meilleurs moyens de favoriser l'implantation d'un groupe de pairs-aidants afin

1. De vendre l'idée au personnel et à la direction de l'école:

_____

_____

_____

2. Afin d'amener les jeunes à devenir des pairs-aidant, à suivre la formation:

_____

_____

_____

3. A faire connaître la ressource, le service des pairs-aidants et à amener les jeunes à utiliser les pairs-aidants lorsqu'ils ont besoin d'aide?

_____

_____

_____

19. Si le projet se poursuit l'an prochain aimeriez-vous participer à certaines activités du projet? Quelles sont ces activités?

_____

_____

_____

20. Avez-vous d'autres commentaires concernant le projet? D'autres questions?

_____

_____

_____

ANNEXE 7

Questionnaire s'adressant à la population étudiante

Bonjour! nous aimerions que tu prennes quelques minutes de ton temps pour répondre à ce questionnaire. Nous sommes une équipe de chercheurs. Nous voulons en savoir plus sur la façon dont les jeunes de la polyvalente s'aident entre eux, et connaître ce que tu penses de l'entraide.

Comment répondre au questionnaire?

Les informations du questionnaire sont <u>anonymes</u> et <u>confidentielles</u>. N'inscris pas ton nom dessus.

Pour bien remplir le questionnaire, lis attentivement chaque question et surtout lis bien ce qui est souligné, c'est important.

Quand tu réponds aux questions, tu choisis la réponse qui se rapproche <u>le plus</u> de ce que tu penses. <u>Ce n'est pas un examen</u>, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tu réponds simplement selon ce que <u>toi</u> tu penses, <u>tes</u> opinions, <u>tes</u> réactions.

Merci beaucoup de ton aide.

Ne rien écrire ici

Je suis une fille ☐ un gars ☐ 1

Je suis en secondaire _____ (indique le niveau) 2 3

Pour chacune des phrases 1 à 5, fais un crochet dans la colonne qui correspond le plus à ce que tu penses.

	Entièrement d'accord	D'accord	Je ne sais pas	En désaccord	Entièrement en désaccord	
1. Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je pense que ça peut me donner un coup de main d'en parler à quelqu'un	☐	☐	☐	☐	☐	4
2. Quand j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je préfère garder ça pour moi	☐	☐	☐	☐	☐	5
3. Si un-e autre jeune a des inquiétudes, un problème ou une difficulté, je suis capable de l'aider	☐	☐	☐	☐	☐	6
4. Un-e jeune peut donner un coup de main à un-e autre jeune	☐	☐	☐	☐	☐	7
5. On peut montrer à des jeunes des façons d'aider d'autres jeunes	☐	☐	☐	☐	☐	8

6. Lorsque j'ai des inquiétudes, un problème ou une difficulté, j'en parle avec: (tu peux cocher plusieurs réponses si tu veux)

- ☐ parent(s)
- ☐ ami
- ☐ amie
- ☐ professeur
- ☐ "chum" ou "blonde"
- ☐ autre jeune
- ☐ autre adulte à l'école
- ☐ autre personne
- ☐ frère ou soeur
- ☐ je n'en parle pas

Si tu as coché une seule réponse va directement à la question 8.

7. Si tu as coché plus d'une personne à la question 6, indique par un chiffre l'ordre dans lequel tu irais voir les personnes que tu as cochées. (Par exemple, indique 1 dans le carré frère ou soeur si c'est la 1re personne que tu irais voir, 2 dans le carré ami si c'est la 2e personne que tu irais voir, et ainsi de suite)

- ☐ parent(s)
- ☐ ami
- ☐ amie
- ☐ professeur
- ☐ "chum" ou "blonde"
- ☐ autre jeune
- ☐ autre adulte à l'école
- ☐ autre personne
- ☐ frère ou soeur
- ☐ je n'en parle pas

8. Quels sont les problèmes pour lesquels les jeunes peuvent s'entraider? (Tu peux cocher plusieurs réponses si tu veux)

- ☐ l'avenir
- ☐ les relations entre ami-es
- ☐ les relations amoureuses
- ☐ les relations avec les parents
- ☐ les relations avec les professeurs
- ☐ les relations avec frères et soeurs
- ☐ les difficultés à l'école
- ☐ le suicide
- ☐ la timidité
- ☐ la drogue
- ☐ l'alcool
- ☐ la sexualité
- ☐ la solitude
- ☐ autre (précise): _____

9. **Identifie les problèmes pour lesquels tu penses qu'un autre jeune pourrait te donner un coup de main. (Tu peux cocher plusieurs réponses si tu veux)**

☐	mon avenir	☐	timidité	43
☐	mes relations avec mes ami-es	☐	solitude	45
☐	mes relations amoureuses	☐	sexualité	47
☐	mes relations avec mes parents	☐	drogue	49
☐	mes relations avec mes professeurs	☐	alcool	51
☐	mes relations avec mes frères et soeurs	☐	suicide	53
☐	mes difficultés à l'école	☐	autre (précise): _____	55

10. **Lorsque j'ai besoin d'aide:**

☐ Je trouve facilement de l'aide — 57

☐ Je trouve difficilement de l'aide

☐ Je ne trouve personne pour m'aider

☐ Je ne cherche pas d'aide

Lis bien ceci

Cette année à la polyvalente, il y a un projet d'entraide entre jeunes dont Emmalyne Normil est la responsable. Dans ce projet, des jeunes ont reçu une formation pour améliorer l'entraide et la communication entre eux. Un groupe d'élèves de secondaires I et II a participé à un camp de formation de 2 jours et un groupe de secondaires III, IV et V s'est rencontré à chaque semaine durant l'année scolaire.

11. **Avant aujourd'hui, est-ce que tu savais que ce projet existait et que des jeunes de la polyvalente ont reçu cette formation sur l'entraide et la communication (dont Emmalyne était l'animatrice)?**

☐ oui ⟶ Continue à la question 12 — 58

☐ non ⟶ **Important : Lis bien ceci**

Si tu réponds non à cette question, tu ne réponds pas aux questions 12 à 22. Tu vas directement répondre à la question 23.

12. **Si tu as répondu <u>oui</u> à la question 11, comment as-tu connu le projet d'Emmelyne?**

☐ c'est un-e ami-e à moi qui m'en a parlé

☐ par une affiche, un poster dans l'école

☐ lors d'une présentation dans la classe ou à l'école

☐ c'est un-e élève qui m'en a parlé

☐ c'est un adulte de l'école qui m'en a parlé

☐ autre (précise): _____

13. **Est-ce que tu connais un-e des jeunes qui a suivi la formation avec Emmelyne?**

☐ oui ☐ non

14. **Est-ce que tu sais comment faire pour aller les rencontrer si tu veux leur parler?**

☐ oui ☐ non

15. **Si toi tu avais besoin de parler d'un problème, irais-tu les voir?**

☐ oui ☐ non

16. **As-tu déjà parlé d'un problème qui te concerne avec un-e jeune qui a reçu la formation?**

☐ oui ⟶ <u>Continue à la question 17</u>

☐ non ⟶ **Pourquoi?**

☐ parce que je n'ai pas de problèmes

☐ parce que je ne crois pas qu'il-elle puisse m'aider

☐ parce que je n'ai pas confiance

☐ parce que je préfère me débrouiller tout-e seul-e

☐ parce que je n'aime pas parler de mes affaires

☐ parce que je préfère en parler à quelqu'un d'autre

Important : Lis bien ceci

Si tu as répondu non à la question 16, tu ne réponds pas aux questions 17 à 22. Tu vas directement répondre à la question 23.

17. Si oui, c'est arrivé comment? ⌊⌋ 65

- ☐ par hasard, je l'ai rencontré-e et on a commencé à parler
- ☐ quelqu'un m'avait suggéré de le-la contacter
- ☐ j'ai vu la publicité du projet (pancarte, radio, etc.)
- ☐ c'est lui ou elle qui m'a approché

18. Pendant que je lui parlais, je me suis senti-e:

à l'aise	☐	oui	☐	non ⌊⌋ 66
écouté-e	☐	oui	☐	non ⌊⌋ 67
compris-e	☐	oui	☐	non ⌊⌋ 68
accepté-e	☐	oui	☐	non ⌊⌋ 69

19. Après la discussion, je me suis senti-e:

- ☐ comme avant, ni pire ni mieux ⌊⌋ 70
- ☐ pire qu'avant d'en parler ⌊⌋ 71
- ☐ mieux qu'avant d'en parler ⌊⌋ 72

20. Si tu t'es senti-e mieux, c'est parce que:

- ☐ ça t'a soulagé-e d'en avoir parlé ⌊⌋ 73
- ☐ ça t'a aidé-e à mieux comprendre ton problème
- ☐ ça t'a aidé-e à prendre des décisions

21. Si tu avais un autre problème, retournerais-tu le-la voir?

☐ oui ☐ non ⌊⌋ 74

22. Enverrais-tu un de tes amis le-la voir?

☐ oui ☐ non

75

23. Si on offrait la formation sur l'entraide à l'automne prochain, serais-tu intéressé-e à y participer?

☐ oui ☐ non

76

Le questionnaire est terminé, merci de ta collaboration.

Hi! We need a few minutes of your time to fill out this questionnaire. We would like to know more about students' awareness and use of the peer counselling service at the Westmount Branch of the CLSC Métro. We are also interested in finding out how people in the school help each other as well as what your opinion is on the subject.

Do not write your name on it as this survey is strictly anonymous and confidential.

In answering the question, select the answer closest to your own opinion. This is not an exam. There are no good or bad answers. Simply answer according to what you think, your opinions, your reactions.

Thanks for your help.

Do not write in this column

I am a female ☐ a male ☐ [1]

I am in grade _____ [2] [3]

For each of these statements (1 to 5), check the box most closely matching your opinion.

	Agree entirely	Agree	Don't know	Dis-agree	Dis-agree entirely	
1. When I have problems, worries or difficulties, I think it helps to talk about them with someone else	☐	☐	☐	☐	☐	[4]
2. When I have problems, worries or difficulties, I prefer keeping them to myself	☐	☐	☐	☐	☐	[5]
3. When another adolescent has problems, worries or difficulties, I am able to help	☐	☐	☐	☐	☐	[6]
4. An adolescent can provide help to another adolescent	☐	☐	☐	☐	☐	[7]
5. Adolescents can be trained to provide help to other adolescents	☐	☐	☐	☐	☐	[8]

6. When I have problems, worries or difficulties, I talk them over with: (check as many as necessary)

- ☐ parent(s)
- ☐ male friend
- ☐ female friend
- ☐ teacher
- ☐ boyfriend/girlfriend
- ☐ another adolescent
- ☐ another adult in the school
- ☐ another person
- ☐ brother or sister
- ☐ I don't talk about them

If you have checked more than one answer go to the next question. If not go to question 8.

7. For only those persons you have selected as your answers in question 6, please indicate your order of preference in the boxes below. (Number one being the person you would go to first, number two your second choice and so on)

- ☐ parent(s)
- ☐ male friend
- ☐ female friend
- ☐ teacher
- ☐ boyfriend/girlfriend
- ☐ another adolescent
- ☐ another adult in the school
- ☐ another person
- ☐ brother or sister
- ☐ I don't talk about them

8. With which of the following problems can young people help each other? (You may check more than one box)

- ☐ the future
- ☐ relationships between friends
- ☐ love relationships
- ☐ relationships with parents
- ☐ relationships with teachers
- ☐ relationships with siblings
- ☐ difficulties at school
- ☐ suicide
- ☐ shyness
- ☐ drugs
- ☐ alcohol
- ☐ sexuality
- ☐ loneliness
- ☐ other (please specify): _____

9. Indicate the problems another adolescent could help you with (You may check more than one box)

- ☐ my future
- ☐ my relationships with friends
- ☐ my love relationships
- ☐ my relationships with my parents
- ☐ my relationships with teachers
- ☐ my relationships with my brothers and sisters
- ☐ my difficulties at school
- ☐ shyness
- ☐ loneliness
- ☐ sexuality
- ☐ drugs
- ☐ alcohol
- ☐ suicide
- ☐ other (please specify): _____

43 45 47 49 51 53 55

10. When I need help:

- ☐ I can find it easily
- ☐ I have difficulty finding help
- ☐ I find nobody to help me
- ☐ I don't look for help

57

11. Are you aware that some students in your school have been trained by staff from CLSC Metro to become peer counsellors?

☐ no ☐ yes

58

Important : - if answered no to question 11 go directly to question 23 without answering questions 12 to 22.

- if answered yes to question 11 go directly to question 12.

12. If you know about it, how did you find out?

- ☐ a friend told me
- ☐ I saw a sign or a poster in school
- ☐ I attended a presentation in class or in school
- ☐ another student told me about it
- ☐ an adult in the school told me about it
- ☐ other (please specify): _____

59

13. Do you know any of the students who participated in the training for peer counsellors?

☐ yes ☐ no 60

14. Do you know how to reach the peer counsellors if you want to talk to one?

☐ yes ☐ no 61

15. If you needed to talk about a problem, would you get in touch with a peer counsellor?

☐ yes ☐ no 62

16. Have you ever talked about one of your difficulties with someone who has received this training?

☐ yes ⟶ Go to question 17 63

☐ no ⟶ **Why?**

- ☐ I don't have problems 64
- ☐ I don't think a peer counsellor can help me
- ☐ I don't have any confidence in this kind of help
- ☐ I prefer "going it alone"
- ☐ I don't like to talk about my personal affairs
- ☐ I prefer talking to someone else

Important : - if answered no to question 16 go directly to question 23 without answering questions 17 to 22.

- if answered yes to question 16 go directly to question 17.

17. If so, how did it come about?

- ☐ it was a chance meeting, we started to talk 65
- ☐ someone suggested getting in touch with him or her
- ☐ there was some publicity for the project (poster, radio, etc.)
- ☐ he or she approached me

18. While I was talking to the peer counsellor, I felt:

at ease	☐	yes	☐	no
listened to	☐	yes	☐	no
understood	☐	yes	☐	no
accepted	☐	yes	☐	no

19. After our discussion, I felt:

- ☐ just like before, no better, no worse
- ☐ worse than before
- ☐ better than before

20. If you felt better, it is because:

- ☐ talking about your problem relieved you
- ☐ it helped you to better understand your situation
- ☐ it helped you in making decisions

21. If you had another problem, would you go back to this person?

☐ yes ☐ no

22. Would you send a friend to this person?

☐ yes ☐ no

23. If the peer counselling training was offered next fall, would you be interested in participating?

☐ yes ☐ no

24. If yes, would you prefer to receive this training:

- ☐ in your school
- ☐ at the CLSC
- ☐ both would be satisfactory

25. **Should you need to talk with a peer counsellor, do you prefer to meet him or her:**

- ☐ at your school
- ☐ at the CLSC
- ☐ both would be satisfactory

78

Thanks for your help.